
Examensarbete i Lärarprogrammet

vid

Institutionen för pedagogik - 2010

BEKRÄFTANDE PEDAGOGER

Hur ett antal pedagoger upplever att de bekräftar barnen i förskola, förskoleklass och skolår 1-3

Hanna Borgesten, Madelene Sernestrand och Frida Svantesson



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Arbetets art:	Lärarexamen avsedd för undervisning i förskola och förskoleklass - inriktning grunden till lärande, 210 högskolepoäng. Lärarexamen avsedd för undervisning i förskola, förskoleklass och grundskolans första år - inriktning Lärande genom textil, 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	Bekräftande pedagoger – Hur ett antal pedagoger upplever att de bekräftar barnen i förskola, förskoleklass och skolår 1-3.
Engelsk titel:	Confirmatory teachers – How a number of teachers feel that they confirm the kids in kindergarten, preschool and school years 1-3.
Nyckelord:	bekräfta, bemöta, empati, relationer, samspel
Författare:	Hanna Borgesten, Madelene Sernestrand och Frida Svantesson
Handledare:	Birgitta Davidsson
Examinator:	Kristina Bartley

Sammanfattning

Bakgrund

Vår bakgrund redogör för forskning kring pedagogers förhållningssätt i arbetet med barn samt betydelsen av relationer och samspel mellan pedagog och barn. Den teoretiska utgångspunkten lyfter Lövlie Schibbyes dialektiska perspektiv samt Vygotskijs sociokulturella teori.

Syfte

Vårt syfte är att undersöka och analysera hur ett antal pedagoger i förskola, förskoleklass och skolår 1-3 upplever att de bekräftar barn i olika situationer på ett lyckat respektive mindre lyckat sätt.

Metod

Vi har genomfört en kvalitativ undersökning där vi använt selfreport som redskap för vår datainsamling. Då pedagogernas upplevelse av fenomenet varit i fokus har vi utgått från fenomenologin som ansats för vår studie.

Resultat

Vårt resultat innefattar 27 pedagogers upplevelser kring hur de bemöter och på så sätt bekräftar barnen i deras verksamheter. Många pedagoger har en vilja och medvetenhet att bemöta och bekräfta barnen lyckat. Vi ser även att bekräftelsesituationerna ofta blir mindre lyckade på grund av omständigheter. Det blir även synligt i vår undersökning att pedagogernas barnsyn påverkar deras sätt att bemöta barnen.

Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Syfte	5
3. Bakgrund	6
3.1 Definition av begrepp	6
3.2 Barnsyn.....	6
3.2.1 En ny syn på barn.....	6
3.2.2 Barnperspektiv och barns perspektiv	7
3.2.3 Det kompetenta barnet	8
3.3 Läroplanerna.....	8
3.4 Bekräftelse	9
3.4.1 Den lyckade bekräftelsen	9
3.4.2 Den mindre lyckade bekräftelsen.....	10
3.4.3 Beröm är värderande.....	11
3.5 Samspel och relationer.....	12
3.5.1 Kommunikationens olika vägar	12
3.5.2 Vårdnadshavare viktigast, men pedagogen viktig	12
3.6 Lärandemiljöer.....	13
3.6.1 I förskolan... ..	13
3.6.2 ... och i skolan	13
4. Teoretiska utgångspunkter	15
4.1 Det dialektiska perspektivet och existensfilosofi	15
4.2 Vygotskijs sociokulturella perspektiv	16
4.3 Sammanfattning av de två teorierna	17
5. Metod, ansats och genomförande	18
5.1 Kvalitet framför kvantitet	18
5.2 Fenomenologi som ansats.....	18
5.3 Selfreport	19
5.4 Urval och genomförande	20
5.4.1 Förundersökning	20
5.4.2 Den slutgiltiga selfreporten.....	21
5.4.3 Utdelande av material	21
5.4.4 Externt och internt bortfall.....	21
5.5 Etiska förhållningsregler inom forskning.....	22

5.6 Analys och tillvägagångssätt	23
5.6.1 Formalia	24
5.7 Giltighet och tillförlitlighet.....	24
6. Resultat.....	26
6.1 Pedagogernas upplevelser av lyckade bekräftelsesituationer.....	26
6.1.1 Att vägleda	26
6.1.2 Att se behov	28
6.1.3 Att ge beröm	29
6.1.4 Att finnas tillgänglig	30
6.1.5 Att trösta.....	31
6.1.6 Att tro på barnets förmåga	31
6.2 Pedagogernas upplevelser av mindre lyckade bekräftelsesituationer.....	32
6.2.1 Att ingripa för snabbt	32
6.2.2 Att ge dubbla budskap.....	32
6.2.3 Att avbryta	33
6.2.4 Att missa behov.....	33
6.2.5 Att vara stressad och uppleva tidsbrist.....	34
6.2.6 Att stressa i rutinsituationer leder till irritation.....	35
6.2.7 Att ge tillsägelser	35
7. Diskussion	37
7.1 Resultatdiskussion	37
7.1.1 Pedagogernas empatiska förmåga	37
7.1.2 Att vägleda och se det kompetenta barnet	38
7.1.3 Relationer och samspel.....	39
7.1.4 Beröm tillfredställer inte det grundläggande behovet	40
7.1.5 Omständigheter påverkar bemötande	41
7.2 Didaktiska slutsatser	42
7.3 Metoddiskussion.....	42
7.4 Förslag till vidare forskning	43
8. Tack.....	45
9. Referenslista	46
10. Bilagor.....	49

1. Inledning

I samband med verksamhetsförlagd utbildning och vid andra tillfällen som vi vistats i barngrupper i förskola och skola har vi förstått att pedagogers bemötande gentemot barnen spelar en viktig roll för barnens lärande och identitetsskapande. När en pedagog bemöter ett barn blir barnet antingen bekräftat eller inte bekräftat. I vår studie vill vi lägga fokus på att undersöka positiva och mindre positiva erfarenheter av hur pedagoger bekräftar barnen. Detta vill vi göra genom att be pedagogerna själva berätta om och reflektera kring egna erfarenheter och upplevelser av situationer där de bemött barnen i deras verksamheter genom att bekräfta eller inte bekräfta dem. Vi anser att detta ämne är betydelsefullt och relevant för alla som arbetar pedagogiskt oavsett vilka åldrar barnen i deras verksamhet har.

Nilsson och Waldemarson (1995, s.22) men också Öhman (2006) skriver att alla människor föds med lika stort behov av att få bekräftelse för den man är, det man gör och det man känner. Vad som är viktigt att uppmärksamma är att barn som inte blir sedda eller får positiv bekräftelse istället kan söka den negativa formen av bekräftelse. Detta för att alla barn vill bli sedda oavsett vad som krävs (Nilsson & Waldemarson 1995, s.22). Vi anser, med utgångspunkt ur vad Nilsson och Waldemarson (1995, s.22) diskuterar, att det är viktigt att barnen får vistas i en miljö där pedagogerna bidrar till ett positivt och uppmuntrande klimat i barngrupperna. Om verksamheterna utgår från att skapa denna miljö uppfylls det som Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 2006a, s.8) beskriver som att ”omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall präglade arbetet i förskolan”.

Vi finner även stöd för Nilsson och Waldemarsons (1995) resonemang i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 2006b, s.3) som också beskriver att omsorg för barnets välbefinnande och utveckling ska känneteckna den verksamhet som skolan bedriver. Trygghet, vilja och lust att lära är några faktorer som verksamheten skall sträva efter att barnen dagligen får känna i den sociala gemenskap som skolan skall vara (Utbildningsdepartementet 2006b, s.7). Det tillvägagångssätt som pedagogen använder för att bekräfta barnen i deras verksamheter kan bidra till att skapa denna känsla av trygghet och en vilja och lust att lära.

2. Syfte

Vårt syfte är att undersöka och analysera hur ett antal pedagoger i förskola, förskoleklass och skolår 1-3 upplever att de bekräftar barn i olika situationer på ett lyckat respektive mindre lyckat sätt.

3. Bakgrund

Under denna rubrik avser vi lyfta fram forskning som är aktuell inom området för vår undersökning. Inledningsvis definieras betydelsefulla begrepp. Barnsyn diskuteras i kapitlet liksom skillnader kring barnperspektiv respektive barns perspektiv och det kompetenta barnet. Litteraturen som tagits med i dessa inledande delar anser vi vara bakomliggande till hur bekräftelse ter sig i de olika pedagogiska verksamheterna. Förskolans och skolans nu gällande styrdokument, men även de reviderade upplagorna, lyfts i relation till vårt syfte.

Begreppet bekräftelse fokuseras i ett avsnitt liksom forskning kring kommunikation, samspel och relationer återges. Vad som ligger till grund för goda lärandemiljöer i förskola och skola redogörs för.

3.1 Definition av begrepp

Några begrepp som används frekvent i vår uppsats är bekräftelse, bemötande och relation. Bekräftelse är det som pedagogen gör eller inte gör, medvetet eller omedvetet, i alla situationer. Bekräftelse kan ske på lyckade och mindre lyckade sätt. Detta genererar i sin tur en känsla av att barnet antingen upplever att pedagogen sett de bakomliggande behov som finns och visat förståelse för dem eller istället ogiltigförklarat behoven (Öhman, 2003; 2006). Bemötande anser vi vara hur människan väljer att förhålla sig till den person eller grupp hon/han möter i olika situationer. Definition av begreppet relation hämtar vi ur Öhman (2006, s.51) som beskriver det som ”upprepade samspel över tid med samma person”. Vi menar att det är i relationerna, där bemötandet har en central plats, som bekräftelsen sker.

3.2 Barnsyn

3.2.1 En ny syn på barn

I jämförelse med hur det var när exempelvis våra föräldrar växte upp är det andra förmågor och färdigheter som prioriteras och värdesätts i dagens samhälle (Öhman 2006, s.15). Det som var viktigt då är inte lika aktuellt idag. Öhman (2006, s.15) förklarar att de förändringar som sker i samhället leder till nya tolkningar av hur vi väljer att skapa förutsättningar för barns utveckling.

Den ”nya” synen på barn, som bland annat växte fram under 1980-talet genom barnläkaren och psykoanalytikern Donald Woods Winnicotts samt den polske barnläkaren Janusz Korczaks forskning, kretsade kring barnet som kompetent samtidigt som det var beroende av att ha betydelsefulla personer nära sig som kunde visa vägen fram i livet (Öhman 2006, ss.15,16). Idag utgörs den offentliga barnsynen av läroplanernas värdegrundstexter som i sin tur ger en bild av hur barn ska förstås och hur de ska fostras in i ett demokratiskt samhälle. Det handlar om att se till alla barns lika värde, respektera barnen utifrån vilka de är och vad de gör, behandla dem jämställt och utveckla en solidaritet mellan dem (Utbildningsdepartementet 2006a; 2006b; 2010a; 2010b).

Begreppet barnsyn definieras i Johanssons studie (2003, s.81) med hur vuxna uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer. Hur pedagoger tänker kring barnet som person och individ har betydelse för det bemötande och den omsorg barnet möts av. Qvarsell (2003, s.106) påpekar i sin forskningsrapport att vuxnas syn på barn samt deras föreställningar om hur barn bör bemötas och behandlas har en avgörande roll för hur barnets liv, socialisation och kunskapsbildning ser ut. Bjervås (2003, s.57) lyfter även att barnsynen påverkar hur pedagoger ser på sitt uppdrag och sedan praktiserar sitt yrke. Detta påverkar i sin tur hur de

som arbetar inom förskola och skola väljer att utforma den pedagogiska miljö som barnen vistas i. Därför anser Bjervås med flera (2003) att det är viktigt att reflektera över och synliggöra sin egen barnsyn för att förstå hur den praktiseras rent konkret i verksamheten.

Den offentliga synen på barn har inte lika stort inflytande på människors sätt att uppfostra och behandla barn i jämförelse med den tysta kunskap och de uppfattningar som människor i ett samhälle redan har (Öhman 2006, ss.16,17). Öhman (2006, ss.16,17) förklarar att även om pedagoger kan läsa sig till hur de ska fostra och bemöta ett barn är det lättare att följa de mönster som de sedan tidigare känner till från egna upplevelser och erfarenheter.

En barnsyn som syftar till att se barnet som en person bygger på ett förhållningssätt där den vuxna ser barnet som en medmänniska med liknande behov som den vuxna individen (Johansson 2003, s.81). Varje människa har behov av att bli förstådd, tolkad och bemött med värme och kärlek oavsett ålder. I detta synsätt försöker pedagogerna individualisera verksamheten genom att möta barnen på deras nivå och se till de erfarenheter, upplevelser och behov som barnet bär med sig (Johansson 2003, ss. 81,84). Deras ambition är att utgå från barnets perspektiv och se det som barnen själva ser för att kunna möta och förstå deras intentioner. Pedagogerna försöker upptäcka och bekräfta det som är värdefullt i barnens ögon.

Utifrån en sociokulturell syn på utveckling och lärande lär barnet i kommunikativa situationer i samspel med andra (Säljö 2000). Förhållandet mellan människa och omgivning utgör grunden för lärandet som i sin tur hämtas från tidigare livserfarenheter i den sociala och kulturella värld barnet befinner sig i (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s.12). Med detta förhållningssätt ses problematik kring barnet utifrån ett socialt sammanhang där fokus flyttas från individen till det sammanhang individen ingår i, i form av både relationer och miljö (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s.39).

3.2.2 Barnperspektiv och barns perspektiv

Utifrån det teoretiska perspektiv som lyfts fram i styrdokument har barns egen syn på den livsvärld de själva lever i tillsammans med andra blivit betydelsefull (Johansson & Pramling Samuelsson 2003, s.23). Johansson och Pramling Samuelsson (2003, ss.23,24) lyfter i sin rapport vikten av att se och förstå det barnet gör och uttrycker som meningsfullt. Författarna understryker att det är varje pedagogs barnsyn och kunskapssyn som avgör huruvida barnet uppfattas korrekt eller inte. Det är alltså egna föreställningar, kunskaper och attityder som hindrar oss att komma nära barnen.

Barnperspektivet är ett ständigt återkommande begrepp inom förskolan som intresserat många författare som i sin tur väljer att betrakta och definiera begreppet på olika sätt. I likhet med Öhman (2006, s.38) diskuterar Halldén i sin studie (2003, s.14) uttryckets innebörd och väger två olika betydelser mot varandra. Den första betydelsen, där begreppet står som ett ord, utgår från ett samhälleligt perspektiv som syftar till att tillvarata barnets villkor och att arbeta för barnets bästa genom att utveckla en förståelse för vad barnet erfar och upplever. När begreppet ses som två ord syftar det istället till att inta barnens perspektiv genom att vända sig till dem och efterfråga deras tankar och funderingar kring olika fenomen, menar Halldén (2003, s.14). Johansson och Pramling Samuelsson (2003, s.25) menar att vi kan få en inblick i hur verkligheten uppfattas av de som själva erfar den när ett barns perspektiv intas.

Ett annat sätt att definiera begreppet beskrivs av Emilsson (2003, s.46), som i sin tur menar att ett barnperspektiv utgörs av att sätta barnen i centrum och försöka se världen utifrån deras perspektiv för att förstå dem. Hon lägger in båda de perspektiv som Halldén förklarar i sin

tolkning. För att ett barn ska kunna utveckla sin kompetens krävs det att pedagoger i förskola och skola ser till barnets erfarenheter och kunnande (Pramling & Mårdsjö 1997, s.9). Vuxna har ett ansvar att visa omsorg och intresse för barnet. Detta visar pedagoger genom det förhållningssätt de uttrycker gentemot barnen och deras agerande i olika situationer. Ytterligare en viktig förutsättning som Emilson (2003, s.47) lyfter för att kunna förstå barnen är att de vuxna måste få tillträde till deras livsvärld. Detta sker genom ett aktivt deltagande som präglas av engagemang och intresse i barnens värld.

3.2.3 Det kompetenta barnet

Synen på barn utvecklas i takt med att världen runt omkring oss förändras (Emilson 2003, s.47). Att se barnet som kompetent är numera ett honnörsord inom förskolans väggar som innebär en fokusering på barnens inneboende förmågor och färdigheter. För att betydelsen bakom detta uttryck inte ska gå förlorad anser Johansson (2003) att det är viktigt att reflektera över vad det kompetenta barnet innebär för just mig eller för oss på vår avdelning.

Omsorgssituationerna i förskolan anser Johansson (2003 ss.146,147) vara ett utmärkt tillfälle att stödja barnets kompetensutveckling. Det kan exempelvis handla om olika val som barnet gör under av- och påklädning, i måltidssituationer eller vid toalettbesök. I dessa situationer får barnet uppmärksamhet och bekräftelse på de egna val som han/hon gör. Johansson (2003, s.147) betonar att det är viktigt att vara lyhörd för de signaler barnet ger.

I Johanssons studie (2003, ss.150-153) framkommer att omsorgssituationerna inte enbart tenderar att utveckla samspel och lärande. För många pedagoger är omsorgssituationerna rena rutinsituationer där främsta syftet är att bli färdiga med det som måste göras för att kunna gå vidare till nästa aktivitet. Istället för att inrikta sig på möjligheten att utveckla barnets kompetenser fokuserar pedagogerna på själva genomförandet av momentet (Johansson 2003, s.155). Johansson (2003, s.154) konstaterar att omsorgssituationernas funktion i verksamheten styrs av hur organisationen kring dem fungerar.

Att se barnen som kompetenta individer innebär att pedagogen visar stor respekt för dem och för den kunskapsprocess de befinner sig i (Johansson 2003, s.97). Pedagogerna måste ha förväntningar på att barnen kan förstå, handla, ta ställning och göra olika medvetna val. I detta arbete bör varje barn bemötas som en enskild individ med ett självständigt tänkande där pedagoger visar hänsyn och försöker tolka och förstå barnets intentioner (Johansson 2003, s.98). Johansson (2003, ss.100,101) förtydligar att det handlar om att lyssna in och möta barnets intressen och önskningar.

Kompetenserna är relationella, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2003, ss.12,13), vilket betyder att de är beroende av möten och samspel med andra. För att barnet ska utveckla sina kompetenser är det beroende av vuxna som visar vägen och stöttar barnet. Åberg och Lenz Taguchi (2005, s.80) påpekar att det inte bara är vuxna som kan fungera som vägvisare för barnet, utan barnen kan vara varandras tillgångar om vi ger dem möjligheten. Genom att låta barnen pröva själva innan någon vuxen hjälper dem ger vi barnen tilltro till den egna förmågan att klara av saker själva. Om pedagogerna är de som hela tiden utför saker åt barnet ges bilden av att det bara är vuxna som kan och vet (Åberg & Lenz Taguchi 2005, s.80).

3.3 Läroplanerna

De reviderade upplagorna av läroplanerna för förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem beskriver att barnens frågor, reflektioner och funderingar om sig själva och om sin

omvärld ska stödjas av vuxna för att de ska kunna skapa en förståelse och medmänsklighet (Utbildningsdepartementet 2010a, s.4; 2010b, s.4).

Enligt läroplanerna ska verksamheten genomsyras av omsorg för barnets välbefinnande, dess trygghet samt framsteg i utveckling och lärande. Verksamheten i förskolan och skolan ska utgå från barnens egna behov, intressen och erfarenheter (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.3-5; 2006b, ss.3,4; 2010a, ss.5,9; 2010b, ss.4,5). Genom att få de behoven bekräftade tillfredställer man både det enskilda barnets färdigheter samt uppmuntrar deras medverkan i gruppen (Utbildningsdepartementet 2006a, s.5; 2010a, s.5).

I Lpo 94 och Lgr 11 betonas vikten av hemmets trygghet för barnets identitetsskapande, men att även skolan har en viktig roll. Skolan ska stimulera barnens kreativa utveckling, dess nyfikenhet och självkänsla (Utbildningsdepartementet 2006b, s.7; 2010b, ss.6,7). Pedagogerna i förskolan ska ge barnen stöd till att utveckla sin tillit till andra såväl som till sig själv. Förskolan ska även stimulera barnet till att ta initiativ, vilket bidrar till utveckling av social samt kommunikativ kompetens. Barnen ska i förskolan möta pedagoger som genom samspel ser varje enskilt barn, men också barngruppen. Pedagogens undervisning ska grundas på interaktion mellan både barn och pedagog. Lika viktigt är samspelet mellan barn och barn (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.5,6; 2010a, ss.6,7).

De mål som förskolan har att sträva mot är bland annat att barnen ska utveckla sin identitet och att de känner sig trygga i den samt blir självständiga. Pedagogerna i förskolan ska arbeta på ett stimulerande sätt så att barnen ges förutsättningar att utveckla sin totala förmåga (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.9,10; 2010a, ss.9,11). De som arbetar i skolan ska successivt uppmuntra barnen till att ta större ansvar och arbeta mer självständigt. Varje barn har rätt att utvecklas och känna glädje i lärandet och positivt få erfara hur det känns att övervinna svårigheter (Utbildningsdepartementet 2006b, s.7; 2010b, ss.7,11).

Förutsättningar ska ges till barnen för att kunna bygga hållbara relationer inom verksamheten och känna sig trygga i den (Utbildningsdepartementet 2010a, s.11). Pedagogerna ska respektera varje enskilt barns uppfattningar samt deras arbeten (Utbildningsdepartementet 2006b, s.7; 2010a, s.12; 2010b, s.7). Skolan ska sträva mot att barnet utvecklas på bästa sätt i sitt tänkande och sitt kunskapsutvecklande (Utbildningsdepartementet 2010b, s.7).

3.4 Bekräftelse

3.4.1 Den lyckade bekräftelsen

Alla har ett behov av att bli sedda och erkända för den man är, det man gör och det man känner (Nilsson & Waldemarson 1995, s.22; Öhman 2006). Ur detta grundläggs både känslomässig och kognitiv utveckling hos barnet (Öhman 2006, s.21). En förutsättning för god samvaro är att ha en förmåga till empati (Öhman 2006, s.63). Empati handlar om "att kunna leva sig in i en annans situation och förstå hur denne har det" (Öhman 2003, s.9). Empati är viktigt att särskilja från sympati som betyder att "känna som". Den empatiska förmågan berör istället inlevelsen att "känna med". Öhman (2003, s.29) poängterar att empati inte enbart handlar om att leva sig in i någon annans situation utan den berör också viljan och förmågan att verka för att förändra situationen och hjälpa personen.

Empati kan beskrivas som en process i tre steg (Öhman 2003, ss.30,31). Första steget innebär att skapa en slags empatisk förståelse där känslor hos personen i fråga tas in och ett urskiljande av ett behov pågår för att sedan tolkas. I det andra steget tas beslut för hur

situationen skall hanteras och den berörda personen bemöts utifrån den information som samlats in under första steget. Tredje och sista steget ses som en utvärdering och slutsatser dras kring hur det empatiska handlandet gick. Öhman (2003, s.30) poängterar att empati inte bör förväxlas med snällhet då pedagogen ibland tydligt behöver sätta gränser för det beteende barnet uppvisar, men vad som är viktigt är att göra detta på ett empatiskt sätt. Trots ett gränssättande är det möjligt att visa barnet förståelse kring dess beteende.

För barnets identitetsutveckling är det väsentligt att pedagogen bekräftar genom att se, beröra och benämna barnet i verksamheten (Öhman 2003, s.63). Bekräftelse på ett lyckat sätt innebär att med hjälp av den empatiska förmågan urskilja bakomliggande behov till de beteenden barn kan uppvisa i situationer. Detta skapar goda förutsättningar för att ingå i en god relation med barnet, vilket gynnar empatiutvecklingen hos barnet (Öhman 2003, s.41). Ett urskiljande av det grundläggande behovet handlar om att mentalisera menar Normell (2004, s.61) som beskriver detta som en förmåga att kunna tänka över sitt eget inre, men även bedöma andras.

Det är viktigt att bekräfta barnet i att de har rätt till sina egna erfarenheter och känslor (Öhman 2003, s.181). Normell (2004, s.34) beskriver vikten av att låta barnen identifiera och uttrycka sina känslor. Detta gör pedagogen exempelvis genom att lyssna till barnet och visa förståelse för det. I samtalet, både det planerade och spontana, barn och pedagog emellan finns goda möjligheter för barnet att stärka sin självkänsla. Pedagogen talar och lyssnar omväxlande, vilket leder till att barnet blir sett, bekräftat, behövt, lyssnat på med mera (Öhman 2003, s.66). Det är avgörande hur pedagogen väljer att möta barnet om det känner sig bekräftat på ett positivt vis. Pedagogens reaktioner och sätt att se och bekräfta ett barn har i sin tur stor påverkan på barnets självkänsla och upplevelse av sig själv (Balke & Bae 1984, s.50; Öhman 2003, s.183; Öhman 2006, s.30).

Lyckade reaktioner och sätt att se barnet anser Öhman (2003, ss.74,78) vara att fokusera och uppmärksamma det positiva hos barnet, vilket leder till en uppmuntran. Att som barn få bekräftelse för det som fungerar ger en stärkande upplevelse av dess identitet. Öhman (2003, s.76) beskriver att pedagoger ofta inte ger barnen kommentarer när deras samspel fungerar då detta är något som tas för givet. När barnens handlade istället går fel är pedagogen där för att tillrättavisa och tala med dem. Det är istället eftersträvansvärt att pedagogen väljer att kommentera det samspel som fungerar lyckat och att förstärka detta.

Det är beroende på hur omgivningen möter oss som vi formar vår jagbild, vilket senare bidrar till den självkänsla barnet utvecklar (Nilsson & Waldemarson 1995, s.33). Att mötas av en pedagog som inte visar engagemang för barnets person och inte låter bekräfta barnet medverkar till en tom känsla (Öhman 2006, s.23). Balke och Bae (1984, s.54) påpekar att barnet inte är i behov av uppmärksamhet från vuxna under längre stunder. Det viktiga menar de vara att det finns någon som är intresserad och närvarande för att barnen ska känna sig accepterade.

3.4.2 Den mindre lyckade bekräftelsen

Ett barn ska aldrig behöva vara med om att en vuxen bemöter barnets känsla med nonchalans eller likgiltighet (Öhman 2003, s.196). Upprepade tillfällen innehållande detta sätt att bemöta barn på kan få oerhörda konsekvenser i barnets känsloliv. Barnet kan komma att inte lära känna sina känslouttryck samt att dess utveckling av en empatisk förmåga kan avstanna. Om pedagogen diskvalificerar känslan förmedlas inte ett erkännande utav känslan utan den tas istället bort och görs ogiltig. Att ta bort en känsla innebär att barnet inte ges någon möjlighet att hantera sina känslor. Detta icke erkännande beteende hos pedagogen kallar Öhman (2003,

s.198) för avbekräftelse vilken är en form av mindre lyckad bekräftelse. När pedagogen möter barnet med likgiltighet saknar pedagogen empatisk förmåga.

Nilsson och Waldemarson (1995, ss.22-25) ger uttryck för en liknande diskussion kring avbekräftelse, men väljer att kalla detta för icke-bekräftelse. De lyfter att när man som person inte ges någon reaktion alls från omgivningen, på det man gör eller för den man är, blir man icke-bekräftad. Personen får en känsla av att helt enkelt inte existera när omgivningen inte bekräftar dennes bild av sig själv. Att icke-bekräfta någon innebär att försvaga jaget hos denna människa. Ständig bekräftelse av denna form leder till en känsla av värdelöshet hos personen, vilket mycket väl kan leda till att söka bekräftelse för denna värdelöshet. Nilsson och Waldemarson (1995, s.23) citerar ett stycke ur Hjalmar Söderbergs roman *Doktor Glas* från 1905 som stämmer väl överens med deras resonemang kring bekräftelse:

Man vill bli älskad, i brist därpå beundrad, i brist därpå fruktad, i brist därpå avskydd och föraktad. Man vill ingiva hos människorna någon slags känsla. Själens ryser för tomrummet och vill ha kontakt till varje pris som helst.

Människan har ett behov av att bli sedd, mött och bekräftad och, som citatet beskriver, helst på ett positivt sätt. Om detta ej är fallet att människan får denna positiva bekräftelse söker hon istället den negativa formen då huvudsaken för människan är att få någon form av bekräftelse (Nilsson & Waldemarson 1995, s.23). Öhman (2003, ss.74,75) beskriver att ett barn speglar sig i den omgivning han/hon befinner sig i. Genom relationer och spegling i andra människor utvecklas identiteten på ett lyckat eller mindre lyckat vis. Det sätt på vilket omgivningen ser och uppfattar barnet, men också uttrycker detta för barnet, är även det sätt som barnet själv ser sig på. Ett barn som ständigt får uppmärksamhet för det handlande som går fel tror sig till slut vara ett barn som enbart gör fel (Balke & Bae 1984, s.53; Öhman 2003, s.75).

3.4.3 Beröm är värderande

Barn söker ofta och aktivt uppmärksamhet från vuxna på grund av det mänskligt grundläggande behovet av att bli erkänd och bekräftad (Öhman 2006, s.30). Den mest vanliga kommentaren pedagoger ger barn i dessa situationer är att berömma dem för deras duktighet, vilket Öhman (2006, s.29) menar leder till en värdering av barnets upplevelse som god och bra. Detta värderande anser hon bidrar till att barnets egen upplevelse blir åsidosatt. Beröm är inte något som barn har behov av utan de vill bli sedda och mötta för sin egen skull (Rosenberg 2007, s.72; Öhman 2006, s.30). Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver genomgående att processen i skapande verksamhet är viktigare än det slutgiltiga resultatet.

Beröm leder inte alltid till det vi tror att det ska leda till, menar pedagogen och forskaren Berit Bae enligt Johansson (2003, s.130). För barnets skull behöver pedagoger inte värdera barnets ord, känslor och göranden i form av berömmelse. Det räcker med att bekräfta och visa förståelse för vad barnet vill förmedla. Även om avsikterna med att berömma ett barn är goda kan det få motsatt effekt. Bae (Johansson 2003, s.130) förklarar att istället för att barnet successivt frigör sig från de vuxna och växer som människa kan den värderande berömmelsen leda till att barnet blir mer beroende av vuxna. Barnet blir osäker på sin egen förmåga och behovet av bekräftelse ökar i och med detta.

3.5 Samspel och relationer

3.5.1 Kommunikationens olika vägar

Nilsson och Waldemarson (1995, s.17) samt Öhman (2003, s.182) påpekar att kommunikation är oundvikligt och något som pågår oavbrutet. Det människan väljer att göra och inte göra innehåller budskap. Kommunikation behöver inte heller vara en medveten process, då vi kommunicerar genom två budskapsnivåer, innehållsnivå och relationsnivå. Innehållsnivån behandlar de ord vi uttrycker och den information vi vill få fram, alltså *vad* vi kommunicerar. Relationsnivån är snarare *hur* kommunikationen går till, det vi uttrycker med kroppsspråk eller tonläge medan orden talas (Nilsson & Waldemarson 1995, ss.19,22). De budskap människan förmedlar på en relationsnivå används för att till exempel genom hållning, gester, mimik eller tonläge förstärka det som sägs (Nilsson & Waldemarson 1995, s.21,68).

Nilsson och Waldemarson (1995, s.69) menar att kommunikationen som inte uttrycker sig i ord påverkar samspelet mellan människor, vilket även Pianta, Hamre och Stuhlman (2003, s.210) lyfter i sin forskning då de menar att det har betydelse för kvaliteten i relationen mellan en vuxen och ett barn hur den vuxne använder sitt tonläge, ögonkontakt och sina emotionella signaler. Nilsson och Waldemarson (1995, s.69) lyfter även att de icke-verbala uttrycken ibland kan vara bättre än ord och samtal för att samspela med människor.

3.5.2 Vårdnadshavare viktigast, men pedagogen viktig

Föräldrarna är självfallet de viktigaste personerna i barnets liv och för deras utveckling (Öhman 2003, s.10), men under tiden barnet växer upp kommer fler vuxna in i dess omgivning och blir även de betydelsefulla förebilder i relationer (Öhman 2003, s.41). De relationer som ett barn har till vuxna runt omkring sig fungerar som stöttepelare i barnets utveckling (Balke & Bae 1984, s.51; Pianta, Hamre & Stuhlman 2003, s.204). Pianta, Hamre och Stuhlman (2003, s.205) visar i sin forskning att barnets utvecklingsprocess till stor del är beroende av vuxna som har etablerat en god relation samt upprätthåller relationen under en längre tid.

Utvecklingspsykologiska teorier påpekar hur viktig en relation mellan barnet och dess omsorgsgivare är för dess utveckling (Öhman 2006, s.21). Hon anser att detta också gäller pedagogen i förskola och skola som har till uppgift att stimulera lärande hos barnet, men att också vara en betydelsefull omsorgsgivare. Det är viktigt att alla vuxna i barnets omgivning tar ansvar för att se och bekräfta barnet och på så sätt bidra till utveckling (Öhman 2003, s.10).

Pianta, Hamre och Stuhlman (2003, s.204) menar utifrån sin forskning att det inte råder någon tvekan om att relationer mellan barn och vuxna, både vårdnadshavare och lärare, har stor inverkan på barns utveckling och lärande i förskola och grundskola. Öhman (2003, s.17) betonar att förskolan fungerar som ett stöd åt barnet i och med att en relation med en pedagog erbjuder något annat än den djupt känslomässiga anknytning som barnet har till sina vårdnadshavare. Barnet har behov av relationer med andra vuxna, vilket ger en möjlighet till fler förebilder och personer att identifiera sig med, vilket bidrar till en stärkt känsla av själv och identitet (Balke & Bae 1984, ss.50,51; Öhman 2003, s.17).

3.6 Lärandemiljöer

3.6.1 I förskolan...

Omvårdnad, omsorg, fostran och lärande är fyra faktorer som ska präglade den pedagogiska verksamheten i förskolan. I förskolans reviderade läroplan står det att "den pedagogiska verksamheten ska utgå från barnets erfarenheter, intressen, behov och åsikter" (Utbildningsdepartementet 2010a, s.9) Åberg och Lenz Taguchi (2005, s.33) lyfter att lyssnandet är en viktig förutsättning för att kunna skapa en god pedagogisk miljö som är meningsfull för barnen. Pedagoger måste inventera barnens tankar och göranden för att veta vad som väcker deras intresse och engagemang till att söka ny kunskap och skaffa sig nya erfarenheter. Detta sätt att utforma en plats för lärande gör barnen delaktiga i sin egen utvecklings- och lärandeprocess.

Upplevelser och erfarenheter under barnets första sex, sju år i livet är grundläggande för den kommande personlighetsutvecklingen och livserfarenheten (Balke & Bae 1984, s.49). Barnet erövrar och upptäcker konstant kunskaper från världen varje dag på förskolan (Öhman 2006, s.50), vilket Balke och Bae (1984, s.49) skulle beskriva som väsentligt för hela det kommande livsförloppet. Lärandet sker genom att barnen bearbetar och assimilerar nya intryck från den omgivning de lever i i strävan om att göra dem mer bergripliga och förståeliga, så att de passar in i deras värld. Hur barnen lyckas med detta beror på i vilken utsträckning pedagogerna i verksamheten väljer att agera och respondera på det barnet gör och säger (Öhman 2006, s.50). Öhman (2006, s.50) lyfter att barnets lärande i stor utsträckning bygger på identifikation och imitation och poängterar därför pedagogens viktiga uppgift att vara en god förebild för barnet.

Johansson (2003, ss.55-60) skriver att en god lärandemiljö där samspel och interaktion är viktiga delar kännetecknas av lyhördhet gentemot barnen och närvaro i barnets livsvärld. Hon menar också att det är viktigt att ge stöttning i deras livsvärld. Detta förtydligar Johansson (2003, ss.55,58,60) genom att betona att pedagogerna intresserar sig för barnet och vill vara med barnet. De låter barnen pröva olika idéer och utgår från att barnens avsikter är goda och ska leda till meningsfullhet. Balke och Bae (1984, s.53) poängterar även att barnens inlärningsprocess blir friare om barnet känner att förskolan har en atmosfär där pedagogerna bryr sig om, håller uppsikt och hjälper till när det är nödvändigt.

3.6.2 ... och i skolan

Skolans verksamhet ska präglas av omsorg och omtanke kring den enskilda individen. Barnen ska ingå i en social gemenskap där de känner sig respekterade, trygga och motiverande till att lära och utvecklas. Skola och hem ska samarbeta för att utveckla barnets personliga trygghet och självkänsla. Den nya läroplanen för skolan, Lgr11, lyfter att detta grundläggs i barnens hem men att skolan ska fungera som ett komplement (Utbildningsdepartementet 2010b, ss.6,7). Skolans uppdrag handlar inte enbart om att stödja barnens kunskapsutveckling utan även deras personlighetsutveckling.

För att främja och stödja barns lärande krävs en god lärandemiljö som karaktäriseras av en socialt fungerande grupp. Pianta, Hamre och Stuhlman (2003, s.207) resonerar om att detta, för läraryrket, innebär ett större personligt engagemang i jämförelse med de flesta andra yrken. De menar att en lärares mest angelägna uppdrag ligger i att skapa ett socialt fungerande klassrumsklimat där barnen kan lära och utvecklas. Barnen behöver känna att pedagogerna är intresserade av dem både i och utanför skolmiljön (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003, s.207).

Många barn och elever med dåligt självförtroende är rädda för att visa upp sig själva och det arbete som de presterat (Dysthe 1996, s.175). Dessa barn har ett stort behov av att bli bekräftade och accepterade för att kunna utveckla en positiv självbild. Utifrån detta poängterar Dysthe (1996, s.175) att trygghet och goda lärandemiljöer är centralt att arbeta med i alla åldrar. Evy, som är en av tre lärare i Dysthes studie, betonar att det är viktigt för inlärningsförmågan att barnen känner sig som *någon* och att de har goda upplevelser av att bli bemötta i det arbete och den undervisning som pågår (Dysthe 1996, s.176). För att barnen ska känna sig sedda och lyssnade på skriver Dysthe (1996) dialogen och flerstämmigheten i klassrummet som oerhört viktig.

4. Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel redogör för de teorier som ligger till grund för vår undersökning. Det första avsnittet beskriver ett dialektiskt och existensfilosofiskt perspektiv på relationer. Vi har även valt att utgå från Vygotskijs och Säljös tankar kring barnets utveckling. Slutligen ges kort en sammanfattning av det centrala i teorierna.

4.1 Det dialektiska perspektivet och existensfilosofi

Relationer mellan människor kan förstås teoretiskt utifrån ett dialektiskt perspektiv och existentiell filosofi (Lövlie Schibbye 2006, s.11). Dialektiken och existensfilosofin betonar båda att människan ingår i ett samband med varandra som är ömsesidigt och nära (Lövlie Schibbye 2006, s.17). Den norska psykologen Lövlie Schibbye (2006, s.29) påpekar att man ur ett dialektiskt och existensfilosofiskt perspektiv är måna om att se världen, sig själv och andra som en sammanhängande process. Verkligheten är en helhet som hänger samman (Lövlie Schibbye 2006, s.36).

Det dialektiska perspektivet gör tydligt att en människa inte kan förstås oberoende av sitt sammanhang (Lövlie Schibbye 2006, s.36). Människor påverkar varandra i ständigt pågående processer, vilket medför att förståelse för en människa utvecklas om fokus riktas på relationer och samband. Ett dialektiskt perspektiv menar Lövlie Schibbye (2006, s.40) vara relevant att använda i tankar kring relationer eftersom det betonar att människors medvetanden har nära anknytning till varandra.

Subjekt-objekt-syn och subjekt-subjekt-syn menar Lövlie Schibbye (2006, ss.30,31) representera två skilda förutsättningar för hur vi bemöter varandra. En subjekt-objekt-syn ser människan på ett mekaniskt vis som måste kontrolleras. Människan skapas, enligt denna syn, genom yttre påverkan i form av till exempel belöning och straff (Lövlie Schibbye 2006, s.32). Dialektiken och existensfilosofin står istället för en subjekt-subjekt-syn vid bemötande av människor, vilket också kan kallas den intersubjektiva synen (Lövlie Schibbye 2006, s.31). Denna syn bygger på antaganden att människan inte kan förstås utanför sitt sammanhang och att hon har en ”egen inre upplevelsevärld av känslor, tankar och uppfattningar” (Lövlie Schibbye 2006, s.34). Att ogiltigförklara upplevelser hos ett barn, menar Lövlie Schibbye (2006, s.34), berövar barnet förmågan att ha en syn på sig själv. Utvecklingen av ett själv gynnas istället om den vuxne finns med i de upplevelser barnet är i.

Ytterligare ett begrepp som har en central ställning inom det dialektiska perspektivet är tillerkännande¹ (Lövlie Schibbye 2006, ss.247-266). Lövlie Schibbye (2006, ss.247-249) lyfter att begreppet inte är enkelt att definiera, men gör ett försök att beskriva dess idé. Tillerkännande är något man *är* och det handlar om att frambringa något i den andre, vilket människan gör genom att känna igen, erkänna och stärka. En person som är tillerkännande är tillgänglig och oerhört emotionellt närvarande (Lövlie Schibbye 2006, s.265).

Likvärdighet är betydelsefullt i relationer. Detta innebär inte att parterna i relationen är lika, utan visar på att båda parter ”har *samma* rätt till sin egen upplevelse” (Lövlie Schibbye 2006, s.250) samt rätt att bli respekterad för denna (Bae 2004, s.10; Lövlie Schibbye 2006, s.250). Bae (2004, s.10) förtydligar detta genom att beskriva att tillerkännande inte handlar om beröm för yttre prestationer. Det viktiga är att förhålla sig till och försöka förstå den inre

¹ ”Tillerkännande” kommer ursprungligen från filosofen Hegels begrepp ”anerkennung”.

upplevelsevärlden i en annan människa. Förmågan att ta en annan människas perspektiv är alltså central i begreppet. En förutsättning för att kunna vara tillerkännande är att personen i fråga förstår sig själv, för att kunna ta sig an en människas inre upplevelser. Lövlie Schibbye (2006) menar att ”individens medvetande blir till via en annans medvetande.” (s.250). Detta innebär att den tillerkännande personen uppmärksammar den andres medvetande för att ge tillbaka det som tillerkänt av sitt eget (Lövlie Schibbye 2006, s.250).

Tillerkännandet har olika ingredienser, menar Lövlie Schibbye (2006, s.252), och dessa är lyssnande, förståelse, acceptans, tolerans och bekräftelse. De fungerar tillsammans i en helhet eftersom skapande av förståelse för en människa förutsätter lyssnande, medan förståelse i sin tur är ett villkor för att kunna acceptera, tolerera och bekräfta (Lövlie Schibbye 2006, s.251). Lyssnande beskriver Lövlie Schibbye (2006, s.252,254) som att aktivt vara mottaglig och höra bakom orden för att fenomenet ska kunna bli synligt. Förståelse infinner sig då en person ”känner” de känslor som den andre upplever. Acceptans och tolerans är kopplat till att människan respekterar den andres rätt till sin upplevelse och känsla. Begreppet bekräftelse menar Lövlie Schibbye (2006, s.264) vara mer lik begreppet tillerkännande än de övriga aspekterna eftersom bekräftelsen mer eller mindre är inneboende i lyssnande, förståelse, acceptans och tolerans.

4.2 Det sociokulturella perspektivet

Enligt Vygotskij (1896-1934) är språkutvecklingen central för all utveckling och allt lärande. Han ser lärandet som en social företeelse där språket utvecklas i samspel med den omgivning och de människor som finns runt omkring barnet. Språket är ett kommunikativt redskap som används för att både uttrycka och formulera egna tankar och ord samt för att förstå andra människors uttalanden i olika sociala sammanhang (Vygotskij 1999, s.38). Vygotskij menar att denna sociala kommunikation, där dialogen och samtalet är viktiga delar, har en avgörande roll för huruvida barnet utvecklar sitt tänkande och sin språkliga förmåga (Vygotskij 1999, ss.10,11).

Inom ett sociokulturellt perspektiv, där utveckling och lärande utgår från en social kontext som formas av människors tidigare erfarenheter och kulturskapande, är kommunikativa processer i fokus. Säljö, som är en av de som utvecklat Vygotskijs sociokulturella teori, menar att kommunikationen utgör grunden för barnets delaktighet i erövrandet av kunskap och olika färdigheter (Säljö 2000, s. 37). Det är genom samtal och interaktion med andra människor, med större erfarenheter, som barnet lyssnar in och sorterar ut vad som är intressant att bära med sig från omvärlden genom livet. På detta sätt menar Säljö (2000, s.37) att barnet föds in i befintliga interagerande och kommunikativa sammanhang där olika förhållningssätt och perspektiv redan finns etablerade. De mer erfarnas syn på världen genomsyrar deras sätt att vara mot och tala till barnet och påverkar i sin tur barnets egen syn på världen.

Grundprincipen i Vygotskijs teori är att människor, både stora som små, ständigt lär sig nya saker och befinner sig under utveckling (Säljö 2000, s.119). I samspel och interaktion med andra människor kan barnet erövra nya kunskaper och färdigheter. Detta kallar Vygotskij för den *proximala utvecklingszonen*, där barnet med hjälp av rätt stöd kan uppnå den potentiella nivån för utveckling (Säljö 2000, s.120). Säljö (2000, s.120) förklarar vidare att utvecklingszonen utgörs av det avstånd som finns mellan vad en individ kan klara av på egen hand och det som hon/han kan prestera under ledning av en mer erfaren person. Det är alltså mellan barnets redan uppnådda kompetens och barnets framtida kompetens som den

proximala utvecklingszonen befinner sig. Syftet med utvecklingszonen är att se barnets möjligheter till vidareutveckling (Säljö 2000, s.122). Barnet ska hela tiden utvecklas framåt och växa i sitt lärande.

För att barnet ska kunna utvecklas är det som vuxen betydelsefullt att finnas till för barnet genom att bygga upp stödstrukturer, så kallat *scaffolding*. Detta innebär att någon vuxen eller en mer kompetent person finns med och stöttar och strukturerar upp barnets arbete (Säljö 2000, s.123). Processen kan liknas vid ett husbygge. För att huset ska kunna stå stadigt måste det till en början luta sig mot byggnadsställningar som finns runt omkring. När huset sedan står stadigt för sig själv tas dessa ställningar bort.

Hur barnet utvecklas måste ställas i relation till den värld hon/han lever i, vad den ställer för krav och vilka redskap den erbjuder (Säljö 2005, s.42). Enligt Säljö (2005, s.28) skiljer Vygotskij mellan fysiska och intellektuella redskap och menar att vi använder oss av dessa för att förstå omvärlden när vi agerar i den. Vi använder både konkreta material samt vårt tänkande och språk för att skapa förståelse och sammanhang i världen. Säljö (2005, ss.24,27,41) lyfter att dessa redskap både är historiska och sociala till sin karaktär och de kan även utnyttjas för att resonera med sig själv och för att upptäcka en bild av vem man själv är. Språket är ett viktigt och väsentligt redskap för barns utveckling och identitetskapande i Vygotskijs teori. Genom språket kan erfarenheter delas och kunskaper och färdigheter kan utbytas med andra (Säljö 2005, s.81).

4.3 Sammanfattning av de två teorierna

Den centrala grunden i ett dialektiskt perspektiv och i existensiell filosofi är att människan ingår i ett nära och ömsesidigt samband med varandra. Världen, människan och andra människor är en sammanhängande process. För att förstå en människa måste hänsyn tas till det sammanhang hon finns i och att hon har egna inre upplevelser, vilket dialektiker kallar en subjekt-subjekt-syn vid bemötandet av människor. Att försöka förstå inre upplevelser hos en annan människa och ta dess perspektiv är att vara tillerkännande och är ett utav teorins mest grundläggande begrepp.

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är barnets samspel och interaktion med omgivningen centrala delar. Språket är ett kommunikativt redskap som används för att lära sig nya kunskaper och färdigheter. Detta lärande sker inom ramen för de sociokulturella förhållandena. I barnets erfanden av världen och sökanden efter ny kunskap tar det hjälp av mer erfarna människor för att utvecklas.

5. Metod, ansats och genomförande

Följande kapitel beskriver den metod vi valt att använda i genomförandet av vår undersökning, hur vi gått tillväga och vad vi har haft att förhålla oss till. Kvalitativ metod och motivering till valet av denna diskuteras samt fenomenologin som ansats i undersökningen beskrivs. Selfreport² används i vår undersökning som ett kvalitativt verktyg för att samla in data på och ges vidare information om i kapitlet.

Urval och närmare beskrivning av förundersökning, genomförande vid utdelandet av informationsbrev och selfreporten återges samt undersökningens bortfall. Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer redogörs för i ett avsnitt. Giorgis kvalitativa modell för att analysera insamlad data beskrivs i fem steg och kopplas till vår undersökning. Giltighet och tillförlitlighet diskuteras i relation till den undersökning vi har bedrivit.

5.1 Kvalitet framför kvantitet

Den kvalitativa metoden finner vi ursprungligen inom hermeneutiken. Hermeneutiken har en humanistisk inriktning som kännetecknas av tolkningsutrymme och förståelse för människan och dennes handlingar (Thurén 2007, s.94). I vår undersökning är det pedagogernas upplevelser kring bemötande och bekräftelse som vi vill få en ökad förståelse för.

Den kvalitativa datainsamlingen syftar till att förstå den enskildes upplevelser och erfarenheter kring ett visst fenomen (Björkdal Ordell 2007, s.196). Backman (2008, s.54) förklarar att informanterna som deltar i den kvalitativa studien ombeds att svara på frågor som riktar in sig på individens personliga tolkning och förståelse av den verklighet som hon/han själv ingår i. Fenomenet undersöks alltså i sin realistiska och naturliga miljö. Forskaren intresserar sig för hur individen upplever, tolkar och strukturerar sin omgivning utifrån tidigare insikter och kunskaper (Backman 2008, s.54).

Bachelor och Joshi (1993, s.17) lyfter att den kvalitativa forskningens viktigaste komponenter är beskrivningar och verbaliseringar. Det är pedagogernas upplevelser, som beskrivs med egna ord och formuleringar, som är den huvudsakliga källan till vår datainsamling. Bachelor och Joshi (1993, s.17) menar att det insamlade materialet i en kvalitativ undersökning ger undersökningen ett större djup och ett bredare perspektiv av fenomenet som undersöks eftersom materialet är längre och mer detaljerat i jämförelse med det kvantitativa materialet.

Vår undersökning är av kvalitativ art och vi avser att genomföra undersökningen med hjälp av selfreport som redskap. Selfreporten ger oss möjligheten att ta del av beskrivningar och berättelser, som syftar till att beskriva ett och samma fenomen, från olika pedagoger. Vi finner det intressant att läsa och se både skillnader och likheter i pedagogernas beskrivningar. Szklarski (2002, s.1) lyfter att kvalitativa forskare fokuserar på upptäckten väg framför bevisets och värdesätter möjligheten för den öppenhet som informanterna erbjuds i en kvalitativ undersökning. Det är först när informanterna får tillfället att verbalt uttrycka sig som forskaren ges möjlighet att nå en ökad förståelse kring fenomenet.

5.2 Fenomenologi som ansats

Vi har valt att utgå från fenomenologin som ansats i vår undersökning. Vi undersöker positiva och mindre positiva erfarenheter och upplevelser av hur pedagoger bemöter och bekräftar

² I uppsatsen väljer vi att genomgående böja ordet selfreport enligt engelska grammatiska regler, med undantag då ordet nämns i bestämd form singular. Detta skrivs "selfreporten".

barn i förskolan, förskoleklass och skolår 1-3. Pedagogerna beskriver två konkreta situationer, en lyckad och en mindre lyckad. Eftersom det är tankar, reflektioner och beskrivningar kring pedagogers upplevelser vill vi ta del av finner vi den fenomenologiska ansatsen som passande.

Fenomenologins utgångspunkt är den personliga upplevelsen av någonting. Fenomenologer anser att medvetandet av olika upplevelser är ursprunget för all kunskap (Bachelor & Joshi 1993, ss.8,9). Drivkraften ligger i att få veta om betydelser och därför inriktar man sig på relationen mellan subjekt och objekt (Bachelor & Joshi 1993, s.6). Den tyske filosofen Husserl (1859-1938), som är upphovsman för fenomenologin, menar att det är mellan människan, subjektet, och världen, objektet, som fenomenet ligger (Bjurwill 1995, s.13). Det är däremellan våra erfarenheter och upplevelser finns och som bildar ny kunskap. Husserl menade att vi inte kan fånga en beskrivning av det verkliga fenomenet utan bara människans upplevelse av fenomenet. Det centrala i vår undersökning är att studera subjektets konkreta och personligt upplevda erfarenheter.

Det fenomenologiska synsättet kan liknas vid ett par glasögon med *två* glas. Det ena glaset symboliserar det naturalistiska ögat som riktas mot verkligheten medan det andra glaset riktas mot det mänskliga medvetandet kring upplevelser och erfarenheter (Bjurwill 1995, s.49). Pedagogerna i vår undersökning hämtar exempel från deras vardagliga verksamhet och reflekterar sedan över situationen och får en ökad medvetenhet kring upplevelsen. Szklarski (2000, ss.4,5) beskriver det mänskliga medvetandet som *intentionalt*, vilket betyder att medvetandet är aktivt meningsskapande och arbetar genom att ständigt vara riktat mot ett objekt. Vidare poängterar han att det intentionala medvetandet utgör grunden för det värdefulla vetandets källa.

Bachelor och Joshi (1993, s.13) menar att det huvudsakliga syftet med fenomenologi som metod är att upptäcka betydelsen och beteendets grundläggande mönster. Det är alltså inte orsaken till beteendet som är i fokus utan förståelsen för beteendet. Som forskare är det viktigt att vi riktar in oss på beskrivningen av upplevelsernas essentiella egenskaper, det vill säga de mest väsentliga delarna i fenomenet (Strömberg 1999, s.5).

5.3 Selfreport

Selfreport är ett kvalitativt sätt att använda texter eller bilder för att beskriva ett fenomen och få veta om hur andra personer upplever sin omvärld (Davidsson 2007, s.73). Szklarski (2000, s.7) skriver att selfreports är en av de vanligaste metoderna när man samlar material till en empirisk-fenomenologisk studie. En empirisk-fenomenologisk studie utgår ifrån andra människors erfarenheter och där forskaren sedan analyserar och tolkar innehållet i informantens selfreport.

Backman (2008, s.33) menar att de kvalitativa metoderna karakteriseras av verbala uttryck, ordet är det centrala och inte siffror och statistik. Davidsson (2007, s.71) beskriver att det är väsentligt för en selfreport att frågorna som formuleras fokuserar på människornas erfarenheter och upplevelser. För att få en inblick i hur pedagoger upplever sitt bemötande gentemot barnen anser vi att selfreport är ett tillvägagångssätt som hjälper oss att kunna tolka deras erfarenheter kring detta.

Szklarski (2000, s.11) skriver att några av selfreportens viktigaste fördelar är att den är enkel att genomföra, den är icke tidskrävande och informanterna får möjlighet att i lugn och ro sitta ner och reflektera över sitt förhållningssätt. Selfreport är ett ypperligt tillfälle för reflektion

och en väg till den "inre dialogen" som Szklarski (2000, s.11) berättar om. Socialpsykologen Moscovici lyfter enligt Davidsson (2007, ss.71,72) att en selfreport tack vare en möjlighet till längre svarstid ger ett djupare innehåll. Tidsaspekten för även med sig vissa nackdelar, menar han, då informanten får större utrymme att formulera ett påhittat och mer fördelaktigt svar utifrån sin situation.

En fördel som Davidsson (2007, s.73) lyfter med selfreport som metod är att informanterna som formulerar sina berättelser inte blir påverkade av en intervjuare och dennes följdfrågor. Något som Davidsson (2007, s.73) ser som mindre fördelaktigt är att forskaren måste lägga stor vikt vid formuleringen av frågorna eller den text som informanten ska svara på. Detta på grund av att forskarna inte har möjlighet att påverka de skrivna svaren i efterhand. Vid utdelandet av selfreporten informerades vi ändå pedagogerna att komplettering av deras svar kunde komma att bli aktuellt för att tydliggöra och få ökad förståelse för innehållet.

5.4 Urval och genomförande

Kommunen som vi gör vår undersökning i är en mindre landsortskommun och är belägen i Västra Götalands län. Nedan beskrivs utförligare antal pedagoger och fördelning mellan verksamheterna. Avsnittet angående urval och genomförande beskriver även utformandet av den selfreport som ingått i vår undersökning, den förundersökning som genomfördes och de lärdomar som den bidrog till samt tillvägagångssättet vid utdelandet av materialet.

5.4.1 Förundersökning

En förundersökning är användbar för att pröva hur de formulerade frågorna uppfattas av andra (Patel & Davidson 1991, s.48). Patel och Davidson (1991, s.48) menar också att det är väsentligt att vid formulandet av frågor ha i åtanke att de personer som besvarar dem inte är lika insatta i ämnet som vi är. För att kunna genomföra en förundersökning formulerades ett informationsbrev (se bilaga 1) och en selfreport (se bilaga 2) utifrån vårt syfte som senare var tänkt att användas i den egentliga undersökningen. Därefter gjordes förundersökningen och personer som var jämförbara med den grupp som senare skulle undersökas deltog (Patel & Davidson 1991, s.48). Tre förskollärare medverkade och besvarade selfreporten skriftligt, medan en förskollärare kritiskt granskade informationsbrevet och selfreporten och gav oss sin respons genom ett samtal.

Efter respons från de personer som ingick i vår förundersökning insåg vi att det fanns möjlighet att utveckla vår selfreport och även göra vissa tillägg i informationsbrevet. Vi hade erbjudit informanterna att maila eller posta sina svar, men responsen vi tog del av önskade ytterligare ett alternativ, möjligheten att kunna spela in sin röst på en mp3-fil eller kassettband för att komma ifrån den tid det tar att formulera sig skriftligt. Vi såg inte detta som något hinder utan gav informanterna denna möjlighet genom att tillägga detta i brevet. När svaren sedan skickades till oss hade ingen av informanterna valt att spela in sig själva.

Ytterligare förändringar som genomfördes inför den egentliga undersökningen var att vi la till skolår 2 och 3 för att kunna få ett större underlag från pedagoger verksamma i skolan. Vi ansåg det också vara väsentligt att pedagogen skrev sitt namn i selfreporten för att vi vid eventuella frågor vid analystillfället skulle ha möjlighet att återkomma med frågor. En tredje fråga formulerades angående i vilka situationer i pedagogernas verksamhet de anser att de har de bästa förutsättningarna att bekräfta barnen på ett lyckat sätt. Denna fråga ansåg vi vara intressant att analysera utifrån vårt syfte. I informationsbrevet blev det relevant att skjuta fram senaste svarsdatum då tiden att besvara selfreporten ansågs vara kort.

5.4.2 Den slutgiltiga selfrapporten

Efter bearbetning av de resultat som samlats in under förundersökningen delades den reviderade versionen av informationsbrevet (se bilaga 3) och selfrapporten (se bilaga 4) ut. De frågor som vi sedan kom att använda i vår undersökning var följande:

- Berätta om och beskriv en konkret situation när du upplevt att du bekräftat ett barn så att han/hon fått en lyckad upplevelse.
- Berätta om och beskriv en konkret situation när du upplevt att du bekräftat barnet på så sätt att han/hon fått en mindre lyckad upplevelse.
- Berätta om och beskriv i vilken situation under din arbetsdag du upplever att du har de bästa förutsättningarna att bekräfta barnen i din verksamhet.

5.4.3 Utdelning av material

Vår selfrapport har delats ut i kommunens tätort till alla pedagoger i förskolor, förskoleklasser och skolår 1-3 med någon form av lärarutbildning, vilket totalt blev 67 stycken. I undersökningen ingår pedagoger från sex förskolor, tre förskoleklasser och tre år 1-6 skolor. Fördelningen på de 67 selfreports mellan de olika verksamheterna ser ut på följande vis. Utdelade selfreports i förskolorna är 48 stycken, i förskoleklasserna sex stycken och i skolår 1-3 delades 13 selfreports ut.

Utdelandet av materialet, informationsbrev och selfrapport, genomfördes under en förmiddag då vi alla tre tillsammans besökte de verksamheter som ingick i vårt urval. Vi har gjort ett medvetet val angående att enbart dela ut selfreports till pedagoger med lärarutbildning då vi vill undvika att hamna i en jämförelse mellan informanter som har en lärarutbildning respektive inte. Detta gjorde vi genom att fråga en pedagog i varje verksamhet om hur många lärarutbildade som arbetade på platsen. Antal selfreports delades därefter ut.

Ett besök i en skola ansågs överflödigt då vi har kännedom om skolan och pedagogerna sedan tidigare. Detta medförde att vi mailade materialet till dem. Vi värdesatte att möta de övriga pedagogerna personligen för att kunna tala med och motivera dem till att vilja medverka i studien. Patel och Davidson (2003, s.70) menar att de tänkta informanterna kan ha svårigheter med att se nyttan i att delta i en undersökning, vilket innebär att det är viktigt att intressera dem för vårt arbete.

5.4.4 Externt och internt bortfall

Totalt lämnades 32 selfreports in till oss, vilket innebär ett externt bortfall på 35 selfreports. Utav de 48 utdelade selfreports i förskolan deltog 24 pedagoger i vår undersökning. Sex selfreports delades ut till pedagoger i förskoleklass och en av dem valde att medverka. Utav de 13 pedagoger i skolår 1-3 som getts möjlighet att delta i undersökningen svarade sju stycken på vår selfrapport.

Det interna bortfallet i vår undersökning ansåg vi, vid läsning och genomgång av insamlade selfreports, gälla fem av svaren som inte var berikande för undersökningen. Tre selfreports har uteslutits på grund av att vi upplever att frågorna har misstolkats, vilket gjorde dessa selfreports irrelevanta för vår undersökning. Två selfreports bestod av korta formuleringar och svar, vilka inte möjliggjorde en analys. I en inkommen selfrapport hade enbart två av de tre frågorna besvarats. Vi valde ändå att låta denna selfrapport ingå i vår undersökning då det var en pedagog i skolår 1 som besvarade den. Få lärare i skolår 1-3 valde att delta i

undersökningen, vilket gjorde att selfreporten i fråga, trots ett uteblivet svar, bidrog till ett större underlag från skolan.

5.5 Etiska förhållningsregler inom forskning

I undersökningar är det viktigt att värna om informanternas integritet, skriver Patel och Davidson (1991, ss.50,51). Detta betyder att de har rätt att bli informerade kring syftet med undersökningen och vad deras medverkan kommer att innebära. Informanterna ska kunna känna sig trygga med att de uppgifter de lämnar till oss behandlas konfidentiellt, vilket innebär att ingen utomstående får ta del av det material vi erhåller. Det får inte heller vara möjligt att identifiera en informant i resultatet vi presenterar. I vårt resultat har vi använt fingerade namn för att säkerställa informanternas konfidentialitet.

För att vår undersökning ska genomföras etiskt korrekt förhåller vi oss till de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002). Dessa etiska förhållningsregler har utformats för att fungera som ett skydd för den individ som ingår i undersökningar. Nedan presenteras de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådet (2002) har formulerat.

- *Informationskravet* – ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppbyggnadens syfte.” (Vetenskapsrådet 2002, s.7)
- *Samtyckeskravet* – ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.” (Vetenskapsrådet 2002, s.9)
- *Konfidentialitetskravet* – ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet 2002, s.12)
- *Nyttjandekravet* – ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.” (Vetenskapsrådet 2002, s.14)

I det brev vi formulerade till informanterna beskrev vi kortfattat vår undersöknings syfte och beskrev den metod vi valt att ha till hjälp för att samla in data. Informanterna upplystes om att deras svar kommer att hanteras konfidentiellt och att deras medverkan är frivillig. Informationsbrev och selfreport delades ut vid samma tillfälle eftersom vi i förväg inte haft kontakt med pedagoger för att få godkännande om deras medverkan. Detta med tanke på att en större mängd selfreports delades ut, vilket inte kräver samtycke i förhand (Vetenskapsrådet 2002, s.9)

Pedagogerna fick efter att ha läst brevet ta ställning till huruvida de hade intresse av att delta eller ej. Deras medverkan eller uteblivna medverkan delgavs inte oss. Vi fick invänta att svarstiden skulle gå ut för att se hur många som deltagit. Informanterna gavs i vår undersökning valmöjlighet att medverka eller att avstå, men vi uttryckte vår önskan om deltagande eftersom det skulle hjälpa oss att utveckla vår yrkeskompetens och även deras. Dessa tankar stödjer det som Vetenskapsrådets (2002) menar om att ”forskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling.” (Vetenskapsrådet 2002, s.5).

5.6 Analys och tillvägagångssätt

För att få en bra överblick av alla de selfreports som vi fått skickade till oss har vi använt den fenomenologiska dataanalysen, Giorgis modell. Denna består av fem olika steg vilka Bachelor och Joshi (1993, ss.27,28) har skrivit om.

De fem analysstegen i Giorgis modell (Bachelor & Joshi 1993, ss.27,28):

1. *Varseblivning av helhetsbetydelsen hos den text man studerar.* I syfte att lära känna försökspersonens upplevelse i dess helhet och för att veta hur man skall kunna återge den så troget som möjligt måste man vid den första fullständiga genomläsningen av texten försöka förstå dess helhetsbetydelse.
2. *Avgränsning av naturliga betydelseenheter.* Texten delas in i betydelseenheter varefter försökspersonen spontant uttrycker en ny betydelse med avseende på det studerade fenomenet. Dessa enheter är oftast enstaka fraser eller hela meningssekvenser. Kriteriet för avgränsningen av enheterna är att fraserna framträder som karaktäristiska exempel på helheten i försökspersonens upplevelse i förhållande till det man vill studera.
3. *Avgränsning av det centrala temat.* Den tredje fasen består av att man eliminerar överflödiga utsagor och avgränsar det huvudtema som en eller flera naturliga enheter gett uttryck för. De centrala teman som avgränsas uttrycks vanligen med försökspersonens egna ord.
4. *Analysen av centrala teman som en funktion av studiens specifika syften.* De teman som identifierats i etapp tre undersöks med tanke på vad de avslöjar om det fenomen som studeras. Man ersätter här försökspersonens egna ord med ett vetenskapligt språk.
5. *Definition av fenomenets grundläggande struktur.* Här gäller det att sammanställa resultat genom att formulera utsagor som beskriver fenomenets väsentliga struktur. Detta görs antingen från en generell eller relativ utgångspunkt. Vid en generell definition elimineras det specifika i forskningssituationen och man beaktar bara de aspekter av fenomenet som är, om inte universella, så i alla fall giltiga i flera likadana situationer. När man däremot gör en relativ definition innehåller beskrivningen av fenomenet forskningssituationens konkreta och specifika aspekter.

När vi startade vårt analysarbete började vi med att noggrant gå igenom de olika texterna. I vårt arbete bortsåg vi i ett tidigt stadie från informanternas namn. Detta för att inte hamna i en situation då egna värderingar vinklade analysresultatet (Idhe 2000, s.28).

I nästa skede delade vi upp materialet i mindre betydelseenheter, dessa kunde bestå av enskilda meningar eller fraser. Detta gjordes genom att markera de intressanta avsnitten tydligt med överstrykningspenna. I den tredje och följande fasen använde vi oss av det material med meningssekvenser och fraser som vi fått fram under föregående steg. Vid detta stadie i analysen tog vi även bort överflödiga förklaringar som inte hade relevans för vår undersökning samt textinnehåll som inte överensstämde med vårt syfte. Vid analys av en selfreport valde vi att kontakta pedagogen igen för att förtydliga exemplet angående den mindre lyckade bekräftelsesituationen.

I det fjärde steget omvandlade vi de olika informanternas texter, från ett mer vardagligt språk till ett mer vetenskapligt. Här låg fokus på de olika områdena som vi arbetade fram under steg tre. I den femte och sista fasen i Giorgis modell utgick vi från de centrala strukturerna som framkommit i föregående steg. Davidsson (2007, ss.75,78) delar in den femte fasen i två delar, den relativa strukturen och den generella strukturen. I vår rapport har vi enbart valt att redogöra för den generella strukturen.

5.6.1 Formalia

I resultatkapitlet återges ofta informanternas egna ord i form av citat från deras berättelser. I ett flertal av citaten förekommer /.../ vilket innebär att vi förkortat citatet utan att innebörden i berättelsen förändrats. Detta för att lyfta fram det väsentliga i berättelsen kopplat till den rubrik citatet står under.

5.7 Giltighet och tillförlitlighet

Det finns två begrepp som är viktiga att ta hänsyn till i forskningssammanhang, validitet och reliabilitet. Validiteten står för undersökningens giltighet medan reliabilitet istället handlar om dess tillförlitlighet (Kihlström 2007, s.231). Vår ambition har varit att bedriva en undersökning som har hög giltighet och tillförlitlighet.

I kvalitativa undersökningar är kommunicerbarheten viktig för studiens giltighet. De som läser om vår undersökning i denna uppsats ska mötas av ett språkbruk som är lätt att ta till sig samt att det resultat vi beskriver är förståeligt (Kihlström 2007, s.231; Patel & Davidson 2003, ss.102,103). Kihlström (2007, s.164) nämner att intervjuer kan tydliggöras i rapporteringen med hjälp av citat. Detta leder till att läsaren får en hjälp att sätta sig in djupare i intervjuens innehåll. Citat används även ur de selfreports vi samlat in för att läsaren av vår undersökning ska erbjudas möjligheten att kunna fördjupa sig, vilket medför en högre tillförlitlighet. Något som är viktigt att tänka på är att för många citat i en text innebär till stor del ointressant läsning. Alltför mycket kommenterande text leder däremot till att läsaren utelämnas till att tolka resultatet på samma sätt som vi gjort (Patel & Davidson 2003, s.120). För att öka giltigheten behövs en god avvägning mellan citat och kommenterande text i resultatet för att öppna upp en möjlighet för läsarens egen tolkning, menar Patel och Davidson (2003, s.120).

Selfreportens fördelar är, som tidigare nämnt, att den erbjuder informanten tid att enskilt reflektera (Szklarski 2000, s.11) och ger tack vare en längre svarstid ett djupare innehåll (Davidsson 2007, ss.71,72). Dessa aspekter menar vi bidrar till en högre tillförlitlighet i vår undersökning. Patel och Davidson (2003, s.101) beskriver att användandet av selfreport som metod även ökar tillförlitligheten i en undersökning eftersom vi tar del av lärarnas reflektioner i skrift, vilket medför att forskaren ständigt kan återgå till den ursprungliga texten.

Det skulle varit möjligt, utifrån vårt syfte, att istället använda intervjuer som datainsamlingsmetod. Valet av selfreport ansåg vi istället vara mer intressant då ingen av oss tidigare hade erfarenhet av detta redskap. Med selfreport som metod reduceras risken att forskaren påverkar respondentens svar genom för tidiga ingripanden i de tysta situationer som kan uppstå eller med hjälp av till exempel kroppsspråk och tonfall (Davidsson 2007, ss.71,72). Genom att inte vara närvarande när informanterna svarade på selfreporten berörs inte vår undersökning av denna problematik och vårt medvetna val av metod anser vi bidrar till studiens giltighet.

För att tillförlitligheten ska vara hög i undersökningen är det av stor vikt att forskaren lägger fokus på att frågorna eller texten i uppgiften som ges till informanterna är formulerad på ett

sådant sätt att de inte misstolkas (Davidsson 2007, s.79). Det var väsentligt för oss att pröva vår selfreport på personer utanför undersökningen för att få en uppfattning om hur vår uppgift tolkas och förstås av andra. För att höja giltigheten är det viktigt att de personer som deltar i förundersökningen skulle kunna ingå i vår egentliga undersökning (Kihlström 2007, s.231), vilket vi tog fasta på.

Trots att vi fått ett stort bortfall i vår undersökning (se under rubriken externt och internt bortfall) har vi kunnat analysera materialet och ta del av många pedagogers erfarenheter och upplevelser. Vår intention har inte varit att generalisera pedagogernas svar utan vårt syfte var att ta del av deras berättelser för att kunna bidra med ny kunskap i ämnet. I analysen och bearbetningen av vårt insamlade material har vi använt oss av de fem stegen i Giorgis modell (Bachelor & Joshi 1993, ss.27,28), vilket vi anser bidrar till en hög giltighet och tillförlitlighet.

Vi är tre studenter som tillsammans genomfört undersökningen och vi har haft i åtanke under arbetets gång, utifrån Martons resonemang (Kihlström 2007, s.158), att det är omöjligt att undersöka ett och samma fenomen på samma villkor. Detta på grund av att fenomenet vi undersökt ter sig olika för oss i vår grupp, vi har olika erfarenheter. Detta kan ställas i relation till giltigheten och tillförlitligheten i vår studie. Vi anser ändå att vår grupp av tre personer har bidragit till en ökad tillförlitlighet då vi varit flera som bearbetat och analyserat de selfreports vi samlat in. Under analysen av våra informanternas berättelser har vi varit eniga i våra tolkningar.

6. Resultat

Detta kapitel kommer att behandla resultatet av den analys vi gjort av de selfreports som samlats in. I det första avsnittet beskrivs de exempel på situationer som pedagogerna upplever att de bemött barnet på ett sådant sätt att barnen blivit positivt bekräftade. Detta följs av en redogörelse för situationer där pedagogerna beskriver situationer som de upplever som mindre lyckade sätt att bemöta barnen på, situationer som ger negativ bekräftelse. I anslutning till varje namn anges i vilken verksamhet pedagogen arbetar i, förskola (F), förskoleklass (FK) och skola (S).

6.1 Pedagogernas upplevelser av lyckade bekräftelsesituationer

De situationer som pedagogerna i vår undersökning upplever som lyckade bekräftelsetillfällen kommer att redogöras för i detta första avsnitt. Att vägleda, se behov, ge beröm, finnas tillgänglig, trösta och tro på barnets förmåga är den generella struktur vi funnit i våra informanternas selfreports.

6.1.1 Att vägleda

Många pedagoger berättar om tillfällen då de befinner sig i situationer när barnet är i behov av hjälp eller extra stöttning. Pedagogerna finns tillgängliga och lyssnar in barnets behov och vägleder därefter barnet. **Kajsa (F)** är ute på gården tillsammans med grannavdelningens barn, vilka hon inte känner så väl. En tvåårig flicka gråter och vill bli buren.

Hon var ledsen och verkade inte kunna sysselsätta sig med något själv. Jag tog henne med mig till gunghästen och pekade, frågade om hon ville sitta. Jag kunde inte tolka vad hon ville, så jag tog det försiktigt och satte mig själv med henne i knäet. (Kajsa F)

Efter en stund visar flickan tydligt att hon vill sitta där själv och Kajsa placerar sig därför på marken nedanför tätt intill flickan för att upprätthålla ögonkontakt med henne. Flickan glider av hästen men säger med ett leende på läpparna ”Mea! Mea!”. Kajsa upplever att flickan var med om något nytt och roligt.

Lovisa (F) står och observerar en femårig pojke på håll. Hon ser att han kämpar febrilt med att teckna en dödskalle. Efter flera misslyckade försök kommer pojken gråtfärdig fram och ber om hjälp. Gemensamt sätter de sig ner för att diskutera och komma fram till hur en dödskalle ser ut. Därefter tar de fram penna och papper och övar var och en på sitt papper. Efter mycket träning känner han sig tillfreds med resultatet och kan utan svårigheter rita en dödskalle. Lovisa lyfter att de tillsammans löser barnets problematik på ett lyckat sätt.

Att bara få sitta ner med detta barn under denna stund var väldigt viktigt både för honom och för mig. Han fick sitt behov tillfredställt - att lära sig måla en dödskalle. Jag kände att jag fanns där för honom och kunde lyssna, ta in och möta honom i problemet. Och givetvis fick jag hjälpa honom till det slutgiltiga målet. (Lovisa F)

Några av pedagogerna upplever att den fria leken både inomhus och utomhus är en viktig stund för att skapa förutsättningar för lyckade bekräftelsesituationer tillsammans med barnen.

Både **Viktoria (S)** och **Doris (F)** beskriver situationer där de bemöter barnet genom stöttning. Viktoria har en pojke i klassen som har svårt för att skriva. När eleverna får i uppgift att skriva en berättelse på egen hand erbjuder hon honom hjälp genom att han berättar sin historia och hon skriver ner den åt honom. Han läser sedan stolt sin berättelse för klassen.

Doris berättelse utgår från en händelse som utspelas under ett gympatillfälle. En hinderbana konstrueras och en femårig flicka klättrar halvvägs upp i en ribbstol och visar rädsla och håller sig hårt fast, vilket Doris uppmärksammar. Hon bekräftar flickan och stöttar henne i klättrandet genom att hålla sin hand på flickans rygg under tiden hon tar sig upp för ribbstolen.

Vi kommer överens efter att ha pratat en stund att jag skall hålla min hand på hennes rygg och jag uppmuntrar och berömmar henne för varje steg hon försiktigt tar. Hon klarar uppgiften men det var jobbigt för henne. Nästa gång hon kommer till stationen berömmar jag henne för att hon vågade förra gången och den här gången går det lättare men jag håller min hand på hennes rygg. Tredje gången hon kommer säger hon till mig 'Jag kan själv nu!'.
(Doris F)

Tea (S) är på väg tillbaka till skolan efter att ha varit med en grupp elever i simhallen. På vägen dit krånglar en av pojkarna i ledet och får många tillsägelser. För att försäkra sig om att detta inte händer igen går därför Tea tillsammans med pojken och hans kamrat för att småprata. Hon samtalar med pojkarna men inser snart att de klarar av att gå tillsammans utan att hon går bredvid dem. Tea backar efter en liten stund bakåt i ledet och ser att de glatt fortsätter prata med varandra.

I **Ylvas (S)** klass finns en elev som har stora bekymmer med att våga prata inför andra människor. Detta är något som Ylva jobbar mycket med och pojken i fråga blir säkrare och säkrare. När det nu är dags för klassens luciafirande känner sig Ylva relativt lugn eftersom de övar mycket. Hon upplever att pojken känner sig trygg i att stå på scenen tillsammans med sin klass. Innan det är dags att uppträda låser det sig för eleven. Han vill inte. Ylva bestämmer sig för att han ska vara med eftersom hon är rädd att det annars blir ett misslyckande för honom och att han kanske återgår till att inte våga. Ylva får honom till att ställa sig i ledet och lovar att gå med in och inte lämna tåget förrän han ville det. Till en början är pojken stel som en pinne men efter att några sånger är avklarade slappnar han av. Han visar till Ylva att hon kan gå och sätta sig.

När tåget gick ut följde jag med dem ut och fick en kram av min rädda elev. Jag följde med honom ut till sina föräldrar för jag tänkte att de kanske hade reagerat på intåget. När min elev fick en kram av sin mamma sa han 'tänk att jag vågade mamma såg du!?!'. (Ylva S)

I köket som finns inne på avdelningen befinner sig **Rut (F)** tillsammans med ett litet barn som vill baka under den fria leken. Under hela processen upplever Rut att hon ser, bekräftar och handleder barnet i varje steg som görs.

I den här situationen upplever jag att jag ser barnet när barnet kommer och frågar, när barnet sedan bakar kan jag handleda och bekräfta barnet när barnet plockar fram och gör i ordning degen. Barnen får göra så mycket de kan själva och i köket är det iordningställt så att barnet ska kunna utföra bakningen så mycket det går på egen hand. (Rut F)

En liknande köksituation beskriver **Qarin (F)** då en pojke på ett och ett halvt år under den fria leken springer runt i lokalen och stör de andra barnen. Qarin observerar detta och föreslår att de tillsammans kan koka makaroner. Han blir genast intresserad och börjar plocka fram makaroner, salt och hämtar vatten med instruktioner från Qarin. Köket är konstruerat så att det är anpassat efter barnens arbetshöjd. Under processen talar hon med pojken och sätter ord på det som sker. Pedagogerna berättar att pojken numera ofta är i köket där intresse finns och där han även får uppleva en känsla av att lyckas.

Två pedagoger betonar den fria lekens möjligheter att se, vara nära och samspela med barnet utifrån personliga erfarenheter av arbetet på förskolan.

/.../ men allra bästa förutsättningar tycker jag det finns när man är med barnen och leker. Man är nära dem, samtalar med dem och kan då fånga upp vad som intresserar barnet. (Berit F)

Lekstunden är ett bra tillfälle att bekräfta den enskilda/en grupp av barn, då man får möjlighet att vara närvarande och delta i barnens lek. (Maj F)

En flicka på två år befinner sig i tamburen tillsammans med sin fröken **Berit (F)**. Hon hjälper flickan att vränga sina strumpor och beskriver samtidigt för henne hur hon gör när hon vränger dem. Detta för att flickan ska kunna göra om samma sak själv. Berit ber flickan prova att ta på sig strumporna på egen hand, vilket hon lyckas med.

Jag sätter mig ned bredvid henne. Rättar till strumporna som är lite vrängda (samtidigt som jag gör det beskriver jag för Lisa vad jag gör med strumporna) och säger att hon kan prova själv. Hon börjar att prova och efter lite krångel sitter strumporna på plats, om än lite upp och ner. Strålade säger hon 'Jag kan!'. (Berit F)

Flera av pedagogerna reflekterar över omsorgssituationerna på förskolan. Kajsa (F) lyfter exempelvis att av- och påklädning kan syfta till att utveckla barnets tilltro till den egna förmågan. Maj (F) poängterar att det är viktigt att ständigt vara närvarande i alla situationer under dagen för att kunna möta barnen där de befinner sig i sin utveckling. Hon lyfter även att det är betydelsefullt att finnas tillgänglig för att lyssna, se, samtala och sätta ord på det barnet ser, hör och gör.

Ett villkor för att kunna vara en vägledande pedagog lyfter bland annat Ingvor (F). Hon menar att ansvarsområden i arbetslaget är en viktig organisatorisk aspekt för att skapa goda förutsättningar för lyckade bekräftelsesituationer. I den verksamhet Ingvor arbetar i är det under en dag samma person som tar emot barn, svarar i telefonen samt utför andra uppgifter som skulle hindrat personalen från att vara nära barnen.

6.1.2 Att se behov

Några av de pedagoger som besvarat vår selfreport upplever att det är viktigt att utgå ifrån barnets behov i bemötandet. Deras erfarenheter vittnar om att det är positivt att som personal ha barnet i fokus, vilket bidrar till att se vilka behov som finns.

Bästa förutsättningar är när vi i personalen är barnfokuserade, med det menar jag att vi lyssnar till barnen och följer dem. Och att vi i personalgruppen inte pratar så mycket med varandra. (Rut F)

Gudrun (F) upplever att hon lyssnar in och förstår barnets behov i en situation kring ett blöjbyte. Tvååringen känner stort obehag över att ligga på skötbordet.

Något har hänt, han blir ledsen och rädd när vi ska byta bajsblöja och ligger tätt intill kanten på skötbordet och håller krampaktigt i kanten på skötbordet. (Gudrun F)

Gudrun påminner sig om en liknande händelse och tar madrassen och flyttar ner den till golvet för att barnet där ska få en lugnare upplevelse av hela omvårdnadssituationen. Hon upplever en stor skillnad då pojken är lättad och avslappnad.

Snart ska **Johanna (F)** gå hem för dagen men hinner precis ta emot en pojke på fem år. Han berättar för henne vad han vill göra, men då hon snart slutar sitt arbetspass frågar hon sin kollega, som är kvar, om det är okej att pojken påbörjar det han så gärna vill.

Jag som ska gå hem kl 15.30 vill helst vara förvissad om att även Sune ska få en meningsfull vistelse tills han går hem kl 17.00. Samtidigt vet jag att förutsättningarna är begränsade utifrån arbetssituationen för pedagogen som är kvar. (Johanna F)

Pojken vill ta fram en låda som innehåller olika skapande material såsom sax, lim, papper med mera. Detta kräver både engagemang och tid av en pedagog. Johannas kollega tillåter pojken att ta fram lådan och påpekar för Johanna vikten av att även han måste få något meningsfullt att göra. Pojken blir glad, känner sig betydelsefull och lyssnad på.

Att se behov kan även uttryckas såsom **Pernilla (F)** och **Ingvor (F)** beskriver det, att genom respons fokusera mer på den process barnet gått igenom istället för den slutgiltiga produkten. Pernilla beskriver att hon många gånger upplever att barn kommer fram till henne och vill ha bekräftelse för något de skapat. Hon frågar dem då om det tillvägagångssätt de använt under processens gång, hur de själva känner över det utförda arbetet och om de vill presentera sitt alster för någon annan i gruppen.

./.../ när de kommer för att visa upp något de själva gjort. Då får de berätta om det som de visar, säga hur de tänkt. Berätta om de själva är nöjda.
(Pernilla F)

Ingvor beskriver en händelse när en pojke kommer till henne för att visa en skapelse som han tillverkat.

'Fröken titta!'. 'Ja, titta Kalle, vad är det du har gjort för någonting?'. 'Det är ett monsterhus.' Uttrycket i Kalles ögon säger mig att han är väldigt stolt över sitt monsterhus. ./.../ 'Känner du dig nöjd med ditt monsterhus?'. Kalle nickar leende till svar. ./.../ Jag tror att Kalle fick en lyckad upplevelse genom att jag bekräftade hans arbete utan att bedöma det. Hade jag sagt 'vilket fint monsterhus' hade jag lagt in en bedömning, och det var inte det Kalle var ute efter. (Ingvor F)

Olga (F) berättar om ett liknande exempel då ett barn kommer fram till henne för att visa ett pärlhalsband som det tillverkat. Olga uppmärksammar att halsbandet har en viss mönsterordning och bekräftar att hon ser vad barnet skapat. Hon frågar om barnet känner sig nöjd och utelämnar därmed värderande ord såsom duktig och fin.

Flera pedagoger har arbetspass på förskolan. Där upplever de att det är goda tillfällen för att se och bekräfta barnen i det de gör. Många av pedagogerna som har dessa arbetspass lyfter att de hinner ta sig tid för varje enskilt barn, vilket värderas högt och ökar möjligheten att se barnets grundläggande behov.

Under den här tiden har vi som pedagoger möjlighet att arbeta enskilt med några barn. Den här stunden när man fokuserar på ett barn i taget har man verkligen möjlighet att bekräfta barnet. (Nora F)

Då är vi mycket personal och jag har tid och möjlighet att sitta ner med ett eller några barn och ge dem hela min uppmärksamhet. (Ingvor F)

6.1.3 Att ge beröm

Flera pedagoger beskriver i sina svar att lyckad bekräftelse sker genom att bemöta barnet med beröm för dess prestation och för att på så sätt uppmuntra det. Pedagogerna lyfter några olika situationer för detta. **Cecilia (F)** har ett barn i gruppen som ofta hamnar i konflikter. Vid ett tillfälle hjälper detta barn ett annat och Cecilia uppmärksammar detta.

./.../ berömde jag och förtydligade att det var snällt gjort och att man är en bra kompis när man hjälper någon. Det syntes att barnet förstod och tog till sig detta. (Cecilia F)

Cecilia menar att detta sätt att bemöta barnet på leder till en uppmuntran att fortsätta detta goda beteende. Hon upplever också att det är viktigt att fokusera på det positiva och lyfta detta hos barnet.

En åttaårig flicka observeras av **Ulla-Britt (S)** under en matematiklektion. Flickan har alltid haft svårt för att räkna och använder sig ständigt av hjälpmedel när hon räknar, såsom fingrar eller plockmaterial. Ulla-Britt upplever att matematiken äntligen går lite enklare för flickan. Det känns som att hon har fått ett flyt och en förståelse för det hon gör.

Helt plötsligt räknar hon tal efter tal med väldig fart. Jag kramar henne om axeln och säger 'Vad bra det går nu, vad duktig du är!' 'Ja, jag fattar hur man gör!' svarar Anna. Det riktigt lyser om henne när hon tittar upp på mig och ler med dyker snabbt ner i boken igen. (Ulla-Britt S)

En fyraårig pojke, med svårigheter att forma olika ljud i kombination med andra, och **Hedda (F)** sitter tillsammans. Under övningen fokuserar båda på uppgiften och Hedda ljudar varje stavelse långsamt. När pojken lyckas uttrycker pedagogen beröm och applåderar. **Xena (S)** har en elev i sin klass som har svårt att läsa och forma bokstäver. Den sjuårige pojken övar sig på att lyssna till språkljud i ord.

Han håller på med en övning där han ska höra om ett visst ljud finns i ordet. Jag noterar att han klarar att särskilja ljuden bra. Jag säger 'Du som är så duktig på att höra alla ljud kommer snart att kunna läsa jättebra.' Han skiner upp och tittar på mig. 'Kommer jag?' Han sträcker på sig och ser nöjd ut. Jag bekräftade honom en gång till och visade att jag menade vad jag sa. (Xena S)

Fanny (F) tar med en flicka och en pojke på toaletten. Pojken uttrycker att han inte vill följa med. Flickan får hjälp av Fanny inne på toaletten medan pojken står utanför. Fanny tror att pojken som vanligt springer iväg, men denna gång står han och väntar.

'Vad duktig du är som stannade här.' Jag ser hur han växer av berömmet och jag säger 'Ska vi gå på toaletten?' 'Ja' Han är duktig och kan själv /.../ (Fanny F)

6.1.4 Att finnas tillgänglig

Några av pedagogerna beskriver situationer då barnet vill förmedla något. Pedagogerna vill förstå barnet och tar sig därför tid till att lyssna och finnas där för barnet. Under den fria leken sitter **Sofia (F)** och spelar snigelspelet tillsammans med en femårig pojke. Bredvid sig har de en nyfiken tvååring som också intresserar sig för spelet med alla de olika färgerna. Tvååringen vill ha tärningen varpå Sofia svarar att han får vänta tills spelet är avslutat. När pojken får tärningen pekar han på det orange fältet på tärningen och säger något som börjar med ljudet O. Sofia förstår att han menar orange och frågar om han vill visa henne den orange färgen. Pojken skiner upp och visar gärna vilken färg som är vilken. Sofia frågar efter fler färger och han fortsätter att benämna dem.

Evy (F) möter en fyraårig pojke och hans mamma i tamburen. Lämnningen på morgonen är ofta väldigt smärtsam för pojken. Han har endast bott i Sverige under en kort tid och bristerna i pojkens språk är därför uppenbara. Evy välkomnar pojken till förskolan och innan mamman går visar han glatt upp en leksak som han har med sig hemifrån. Han börjar kommunicera med Evy på sitt hemspråk blandat med det svenska språket och hon har därför svårt att förstå allt han säger. Hon tar ögonkontakt med pojken och ber honom berätta igen.

Jag tittar han i ögonen och ber han säga om eftersom jag ej förstod. Han försöker då på svenska så gott han kan och jag förstår det han säger. Vi säger hejdå till mamma och går in till barnen. Det här var extra roligt för det har

varit jobbiga morgnar och han har ej velat släppa mamma eller pratat med någon. (Evy F)

På en annan förskola jobbar **Maj (F)** som tillsammans med sina kollegor har en pojke på tre år i gruppen vars föräldrar håller på att separera. Hon beskriver liksom Evy en situation som uppstår vid lämningen på morgonen. Treåringen är arg och ledsen för att pappan ska åka ifrån honom. Pojken kramar sin pappa hårt och vill inte bli lämnad. Maj tar pojken, efter att ha frågat pappan om det är okej, i sin famn och säger till pojken "Jag märker att du är ledsen när din förälder lämnar dig, skulle du vilja vara med honom?" Barnet svarar ja och pedagogen frågar om de ska vinka på pappan genom fönstret. Pojken skriker och är fortfarande arg och vill därför inte vinka. Under frukosten sitter han i Majs knä och äter sin frukost lite senare när han har lugnat ner sig och känner sig redo. Maj uppmuntrar pojken då han äter och går sedan igenom dagen med honom för att han ska få en bild av när det är dags för hans pappa att komma och hämta honom.

Ett flertal pedagoger lyfter i sin selfreport att det är betydelsefullt att finnas tillgänglig för barnet direkt på morgonen både i förskola och skola. Pedagogen har möjlighet att hälsa på barnet, se det i ögonen och prata med honom/henne.

Jag vill ha ögonkontakt och gärna prata en liten stund med varje barn. När nya barn anländer gör jag samma sak. Jag böjer mig oftast ner och lägger kanske en hand på barnet. Tanken är att alla barn skall känna att jag ser dem och är intresserad av dem. (Doris F)

Hämtningen av barnet ses också som ett viktigt tillfälle att finnas tillgänglig för barnet. Maj (F), som jobbar med de allra yngsta barnen, menar att man som pedagog behöver finnas med som ett stöd i barnens samtal med sina föräldrar. Detta för att hjälpa barnen att återberätta dagen och de upplevelser barnen varit med om.

6.1.5 Att trösta

Pedagogerna **Anna (F)** och **Nora (F)** menar att förmågan att trösta är ett sätt att bekräfta barnet lyckat. Anna upplever en fyraåring inskolning som lyckad, men detta förändras efter en månads tid. Hon blir mer och mer dämpad och tillslut jätteledsen och längtar efter mamma.

Jag talade då om för henne att det var helt normalt att man känner så och att det är bra att gråta. Även viktigt att hon kommer och talar om när hon känner så för oss personal. /.../ när hon känner längtan hämtar hon sitt gosedjur och 'tankar' lite tills hon är redo att leka igen. (Anna F)

En flicka sitter i soffan och ser ledsen ut, vilket Nora uppmärksammar. Hon går fram till flickan, frågar hur det är och tar henne i knäet. Nora får till svar att hon längtar efter sin mamma. Hon säger till flickan att det är okej att längta och samtalet fortsätter att handla om huruvida föräldrar längtar efter sina barn när de är på sitt arbete. Efter en stund går flickan iväg och hämtar ett arbete och Nora tror att flickan är fylld av känslan att ha blivit sedd och bekräftad.

6.1.6 Att tro på barnets förmåga

En tro på att barnet har en förmåga att klara av saker och ting är viktig för **Åsa (S)** och **Ärna (FK)**. Åsa (S) beskriver en situation i ett klassrum då hon bemöter en pojke, som har svårigheter i sin skrivutveckling, genom att tro på hans kompetens. Pojken skriver en berättelse med krumelurer och Åsa ber honom läsa texten, vilket pojken gör stolt. En annan pojke går förbi dem och får syn på texten.

Då kom Pelle förbi och fick syn på Kalles text och utbrast högt 'Det där är väl inga bokstäver! Kalle kan väl inte skriva!!!?' Alla de andra i klassen blev nyfikna och instämde i Pelles påstående. Kalle tittade med ledsna ögon på mig. /.../ Så läste jag upp Kalles berättelse. Barnen lyssnade och Pelle frågade Kalle 'Stod det verkligen så?' 'Ja!' utbrast Kalle. (Åsa S)

Kalle fortsatte skriva många sagor med krumelurer, men som så småningom innehöll korrekta bokstäver och klasskamraterna kan nu själva läsa hans berättelser. Åsa betonar att det är viktigt att i alla situationer lyfta de positiva sidor som en individ har. Hon skriver att ett leende, en kram eller ett vänligt ord kan rädda en hel dag.

Ärna (FK) språkundervisar en sexårig flicka med hjälp av Bornholmsmodellen. Ärna berättar att flickan inte läste eller kände igen bokstäver innan arbetet med modellen. De tar fram en bok för att pröva att läsa och Ärna ger flickan positiv respons och tror på hennes förmåga att klara av uppgiften.

Vi tog fram en bok och skulle prova. Jag sa att jag trodde hon skulle kunna läsa den. Vi försökte och det gick ju! Hon tittade på mig och sa 'När du tror att jag kan, då tror jag det också, och nu kan jag läsa!!'. (Ärna FK)

6.2 Pedagogernas upplevelser av mindre lyckade bekräftelsituationer

I detta andra avsnitt i kapitlet lyfter vi fram informanternas upplevelser kring mindre lyckade bekräftelsituationer. Att ingripa för snabbt, ge dubbla budskap, avbryta, ge tillsägelser och missa behov är några generella strukturer vi funnit i de selfreports vi analyserat. Att vara stressad och uppleva tidsbrist samt att stress leder till irritation är ytterligare strukturer som blivit tydliga för oss.

6.2.1 Att ingripa för snabbt

Ett par pedagoger, **Nora (F)** och **Qarin (F)**, beskriver båda situationer när de upplever att de är för snabba med att ingripa. Nora skriver om en pojke som tar fram en matematikuppgift som innebär att färglägga svaren i olika färger så att de i sin tur ska bilda en figur. När han har färglagt rutorna visar han pappret för Nora och hon säger "oj, men rutorna skulle nog ha varit i olika färger". När Nora precis uttalar orden blir hon medveten om hennes egen skolgång då det bara fanns ett rätt sätt att göra en uppgift på. Därför skyndar hon sig snabbt att fråga om det var just dessa färger han vill använda och pojken nickar till svar.

Den andra pedagogen, Qarin, skriver att hon upplever sig själv vara för snabb med att hjälpa barnen i olika situationer. De pedagoger som arbetar i verksamheten vill att barnen ska göra så mycket de kan och vill själva.

Ibland är jag för snabb och gör det åt dem istället för att låta dem pröva själva och i så fall ge dem lite hjälp om det behövs (så de lyckas). Jag bekräftar inte att jag tror de kan (vilket jag tror) när jag gör det åt dem. (Qarin F)

6.2.2 Att ge dubbla budskap

En pedagog beskriver en händelse som hon upplever vara mindre genomtänkt från hennes sida. **Ärna (FK)** är ute på rasten och pratar med ett barn som hon anser sig ha en bra relation till. Nu står pojken och kastar sten och pinnar mot sina klasskompisar och efter att Ärna försökt prata honom till rätta går hon emellan.

Han sa åt mig att flytta på mig annars skulle han kasta pinnen på mig. Jag sa 'gör det då' vilket han gjorde med en fullträff i ansiktet som följd. Pojken blev rädd, ännu mer arg och ledsen över vad som skulle hända nu. Det var

inte så genomtänkt sagt av mig, han gjorde ju faktiskt som jag sa i den situationen, men följden blev inte som jag trott. (Ärna FK)

6.2.3 Att avbryta

Olga (F) upplever att hon bekräftar barnen på ett mindre lyckat sätt när hon är tvungen att avbryta den aktivitet som de håller på med.

Ett barn har precis plockat fram vårt färgblandningsarbete. Det är en stor bricka som är svår att bära. När han precis ställt ner den på bordet säger jag att han måste städa för målrummet ska användas till en planerad aktivitet. (Olga F)

Hela situationen ledde till att det tog pojken flera dagar innan han vågade arbeta med färgblandningen igen.

6.2.4 Att missa behov

Flera pedagoger uttrycker på olika sätt att det händer att de förbiser barnens behov i olika situationer, vilket resulterar i mindre lyckad bekräftelse. En fyraårig pojke vill inte delta i regelleken ”sista paret ut”. **Kajsa (F)** och hennes kollegor hejar på och uppmuntrar pojken att vara med och förklarar för honom att man blir utropare om man blir tagen.

Till slut blev han med tillsammans med en vuxen. Jag gjorde mig till så att pojken skulle bli tagen och bli utropare. Då brast han i gråt, sprang undan och gömde sig. För honom var det en förlust, ett nederlag att bli tagen. Han deltog inte mer i leken och är fortfarande en aning svårflirtad. Jag borde respekterat hans vilja att slippa delta och låtit honom vara hejarklack, titta på och lära. (Kajsa F)

Ylva (S) beskriver en situation då hon under en dag vikarierar i år 4, en klass som hon aldrig förut träffat. Ylva börjar undervisa i SO som hon fått instruktioner om och eleverna ska läsa högt ur en bok inför klassen.

Sagt och gjort eleverna fick ta upp sina böcker /.../ och sedan förklarade jag att alla skulle läsa några rader högt /.../. Det flöt på rätt bra till det blev en killes tur. Han ville inte läsa, men jag stod på mig /.../. Han började läsa och det blev tydligt att för mig att han var en mycket svag läsare. En kort stund senare började tårarna rinna och han gick ut. (Ylva S)

Pojken förklarade för Ylva att han alltid brukar få öva på den text som ska högläsas, antingen hemma eller med speciallärare, för att vara förberedd. **Ingvor (F)** sitter och äter tillsammans med fem barn. En fyraårig flicka vill varken ha mjölk eller vatten att dricka till maten. Hon bemöter flickans önskan genom att bekräfta hennes åsikt.

Jag bekräftar det hon sagt genom att säga att jag hör att hon inte vill ha något att dricka men att hon ändå måste dricka lite därför att det är viktigt att också få i sig vätska. Hon blir då tvungen att ta något i sitt glas även om hon egentligen inte ville vilket kanske leder till att hon inte fick en mindre lyckad upplevelse. (Ingvor F)

Många av de pedagoger som ingår i vår undersökning ser ändå måltiden som ett bra tillfälle att sitta ner i lugn och ro för att se och lyssna till barnen. Det är en god stund för samtal då man under en längre stund sitter ner tillsammans.

Man har ett samspel med barnen och vi diskuterar olika saker utifrån barnens funderingar. (Fanny F)

Att samtala vid matbordet på barnens nivå är ett bra tillfälle att bl.a. bli bekräftad av andra barn och vuxna då flera barn är tillsammans. (Maj F)

6.2.5 Att vara stressad och uppleva tidsbrist

Stress och tidsbrist anser många pedagoger leda till att barnen i många situationer får vänta, göra något annat eller att de helt enkelt inte hinner få den bekräftelse de eftersöker. **Guðrun (F)** kommer inte på något konkret exempel då barnet fått en mindre lyckad upplevelse av bekräftelse, men lyfter att hon och kollegorna alltför ofta säger åt barnen att vänta lite och att de kommer snart på grund av en upplevelse av tidsbrist. När pedagogen väl är tillbaka har barnet fokus på något annat. **Kajsa (F)** lyfter i likhet med **Guðrun** att det är lätt att lova barnen saker och ting och sedan glömma bort vad man lovat då annat kommer i vägen eller helt enkelt uppleva att man inte hinner med att hålla sitt löfte.

En treårig flicka går omkring på förskolans avdelning utan att ha något att göra. Det är full rörelse på avdelningen i övrigt då många barn sitter på olika platser och leker. Det är också för tillfället en pedagog mindre då en i personalen har rast. Flickan kommer fram till **Evy (F)** och vill ha hjälp med att ta fram en leklåda som står på en hylla, men hennes initiativ avvisas och hon ombeds leka med något annat.

En tvåårig pojke, med ett tal som är svårt att förstå, kommer ivrigt till **Berit (F)** för att berätta något. **Berit** har flera andra barn omkring sig och har inte möjlighet att enbart rikta sin uppmärksamhet på pojken och ge honom den tid det tar för att förstå hans budskap.

Jag hade fullt upp med flera andra barn runt om mig som ville ha min uppmärksamhet. Jag gjorde ett halvhjärtat försök men tog mig inte tid att förstå, utan gav upp ganska omgående. Jag kunde se stjärnögonen i pojken släckas. (**Berit F**)

Pernilla (F) menar att det blir en mindre lyckad bekräftelsesituation då hon inte hinner ta sig tid till att se till barnen och det de har gjort. Hon beskriver ett barn som kommer fram för att visa sin teckning, men att hennes enda reflektion över teckningen är att den är fin. **Doris (F)** och fem barn bygger med lego, men **Doris** lämnar för att ordna med mellanmålet. En pojke kommer fram till henne för att visa sitt legobygge.

En kille kommer fram till mig för att visa sin 'legobatmanbil' som han byggt på en lång stund. Samtidigt ropar ett barn från toaletten och telefonen ringer. Jag säger vad fin och rusar vidare. (**Doris F**)

Doris känner sig stressad över situationen och använder ordet fint för att kommentera det pojken byggt och måste snabbt ta hand om annat i verksamheten. En pojke söker vid ett tillfälle **Viktorias (S)** uppmärksamhet i hopp om att få extra uppmuntran och bekräftelse på det han har skrivit. Innan hon hinner ta sig an hans arbete brister hans tålamod och han river sönder pappret och blir ledsen.

Många pedagoger upplever att de bästa förutsättningarna för att bekräfta barnet lyckat finns i situationer då pedagogerna är tillsammans med ett fåtal barn. Stressen och tidsbristen blir inte lika påtaglig i mindre barngrupper. **Zara (S)** menar att samvaro med få barn gör det möjligt att se det barnen gör och även hur de känner sig, vilket flera pedagoger ger uttryck för på liknande vis.

I de stunder då jag är ensam med ett eller några få barn, då kan jag ge min odelade uppmärksamhet till just det/de barnen i just den uppgiften/situationen. Då märks det att barnet känner att jag har tid och intresse för just henne/honom. (**Ärna FK**)

Bl.a. har jag bara 7 barn åt gången en gång/vecka i svenska. Då hinner alla prata och lyssna på varandra. Det blir riktiga mysstunder där alla kan bli bekräftade. (**Viktoria S**)

När vi är i en liten grupp /.../ kan man fokusera bättre och inte bli avbruten.
Man hinner prata färdigt, man hinner lyssna, man hinner närvara! (Hedda F)

6.2.6 Att stressa i rutinsituationer leder till irritation

Ett flertal pedagoger beskriver att rutinsituationer kan förvandlas till att bli väldigt stressande och att irritation då kan uppstå. De beskriver att det många gånger utspelar sig i tamburen. **Anna (F)** är en av de pedagoger som upplever att på- och avklädning kan föra med sig mindre lyckade bekräftelsesituationer för barnen.

I tamburen när man ska gå ut blir det lätt kaos och man känner sig lättirriterad. Då är det lätt att köra över något barn /.../ (Anna F)

Maj (F) skriver om en fyraårig pojke som efter en utevistelse, istället för att ställa sig i kön till toaletten och tvätta händerna, går in och sätter sig vid bordet.

Barnet som inte gick på toaletten säger efter några minuter att den behöver kissa och vill inte gå själv. Personalen säger 'gick du inte på toaletten förut?' Det syns på kroppsspråk, mimik och hörs på rösten att pedagogen är irriterad att behöva resa sig från matbordet och följa med. (Maj F)

En mindre lyckad avklädningssituation lyfter **Hedda (F)** då hon är ute i tamburen med en fyraårig pojke som ska börja ta av sig sina ytterkläder för att göra toalettbestyren och gå in och äta lunch. Den här dagen går det väldigt långsamt för pojken och han blir många gånger stående och observerar de andra barnen. Hedda försöker vägleda honom men han forställer sig passiv. Hon förlorar tålamodet och tar själv av honom ytterkläderna.

Fanny (F) är med ett barn för att tvätta dess händer. Hon upplever att hela situationen tar tid när barnet vill göra på sitt eget sätt.

Först gick barnet till en kran och då var den inte bra utan skulle välja en annan kran. Jag tillrättavisade barnet om att vi skulle vara kvar vid den första valda platsen. Barnet blev irriterat. I nästa steg ville inte barnet ta tvål, ytterligare en tillrättavisning och jag hjälpte barnet med tvål. Efter detta var det dags att tvätta sig men det ville inte barnet, då tog jag händerna under vattenkranen och sköljde av dem och tog ett papper och torkade händerna. Barnet var ledset och jag tog det i handen och vi gick och satte oss vid matbordet. (Fanny F)

Fanny upplever att hennes tålamod inte räcker till för barnet när hon vet att de andra barnen sitter inne på avdelningen och väntar på dem.

Toalettbesök, blöjbyte, läsning, vila, samlingar och av- och påklädning är ändå tillfällen då ett flertal pedagoger upplever att de ser barnen. Rutinsituationerna är stunder på dagen med goda förutsättningar att bekräfta lyckat då man lägger fokus på ett eller ett fåtal barn åt gången. Möjligheten att finnas nära barnen i dessa rutin- och omsorgssituationer menar pedagogerna vara påtaglig.

6.2.7 Att ge tillsägelser

Några av pedagogerna berättar om händelser när det är svårt att ta till något annat än tillrättavisanden och tillsägelser. Pedagogerna menar att barnen i dessa sammanhang troligtvis får mindre lyckade upplevelser av bekräftelse med sig. **Zara (S)** lyfter att konfliktsituationerna är tillfällen då många barn både kan bli och känna sig orättvist behandlade. Det kan vara både ute på rasten och inne i klassrummet.

Jag upplever själv att jag ibland är alldeles för snabb med att säga åt den som låter mest när det inte alltid är den personens fel. Detta tror jag är vanligt att

många av oss pedagoger gör för att man vill ha ordning och att man vill att alla ska vara sams. (Zara S)

Att ge tillsägelser till den som inte alltid förtjänar att bli tillsagd lyfter även **Cecilia (F)**. Ett barn knuffas med ett annat barn och smiter sedan från situationen. Pojken som Cecilia säger till är inte "rätt" barn som förtjänar att bli tillrättvisad. Denna pojke har tidigare under dagen fått många tillsägelser och blir ledsen och tar denna gången åt sig för något han inte gjort.

Jag försökte att trösta med det hade nog blivit lite för mycket negativt för pojken den dagen. I situationer med barn som bits eller knuffas är det svårt att inte ta till ett negativt bemötande. (Cecilia F)

Lovisa (F) skriver om en femårig pojke som hon och hennes kollegor måste tillrättvisa vid flera tillfällen under en dag. Lovisa känner sig tjugig eftersom det handlar om samma saker varenda dag som till exempel att städa efter sig eller att smaka på maten som serveras.

Att ständigt, ständigt få påpeka detta för samma kille (det kan handla om 10-15 gånger på en dag och pedagog) kan tillslut göra att jag känner mig som en riktig 'surtant'. Om tålmodet sen tar slut så kanske jag inte alltid ger honom samma chans som de andra barnen, utan är hårdare mot honom. (Lovisa F)

Under en matematiklektion håller **Ulla-Britt (S)** en genomgång där samtal och diskussion är centrala delar. När genomgången är klar går Ulla-Britt runt i klassrummet för att se att alla barnen kommer igång. Hon går förbi en pojke som hon anser vara duktig och ha väldigt lätt för matematik.

Jag ser att han redan efter ett par minuter är klar med de två sidor de i första hand skulle räkna idag. Jag förstår att han suttit och räknat talen under genomgången. Då jag frågar honom erkänner han detta och jag säger att det inte är ok eftersom vi lägger mycket vikt vid att prata matematik för att delge varandra egna tankar och lösningar. Han säger då skamset 'ska jag vänta nu en stund med att räkna vidare?' (Självklart fick han andra uppgifter men han kände nog sin upplevelse mindre lyckad). (Ulla-Britt S)

I skolan lyfter ett antal pedagoger att lektionerna erbjuder många olika tillfällen att bemöta och på så sätt bekräfta barnen i klassrummet. De menar att man som pedagog hela tiden bekräftar barnen när de arbetar, både positivt och negativt.

Om det gäller att lyfta eleven personligt, så gör man ju det vid alla tillfällen när de sitter och arbetar enskilt med uppgifter som de fått. Då går man ju runt och ser vad de gör och kan då uppmuntra deras förmåga hur de löser uppgifter, hur de skriver, hur noga de arbetar osv. (Åsa S)

7. Diskussion

Detta avsnitt kommer att diskutera vårt resultat kopplat till den forskning vi redogör för i bakgrunden och i den teoretiska utgångspunkten. Vi drar även egna slutsatser och lyfter tankar kring resultatet vi fått fram. Kritisk reflektion och ett resonemang angående vår undersökning förs i kapitlet samt förslag till vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Pedagogernas empatiska förmåga

En förmåga till empati anser vi genomsyra de exempel som pedagogerna i vår undersökning upplever som lyckade. Det blir tydligt att de försöker känna med och ta barnets perspektiv då de tröstar, urskiljer dess behov med mera (Öhman 2003, s.29). Normell (2004, s.34) och Öhman (2003, s.181) lyfter båda vikten av att bekräfta barnet i att de har rätt till sina känslor och att det är betydelsefullt att låta barnet få uttrycka dem. Om barnets känslor bemöts med nonchalans kan följden bli att barnet inte lär känna sina känslouttryck samt att den empatiska förmågans utveckling kan upphöra (Öhman 2003, s.196).

Nora (F) och Anna (F) är pedagoger i undersökningen som båda beskrivit situationer kring att trösta ett barn som lyckade sätt att bekräfta. Vi anser att pedagogerna bemöter barnens känslor och gör dem giltiga. De avser stärka och erkänna barnens inre upplevelsevärld och lägger fokus på att vara tillgängliga och emotionellt närvarande (Lövlie Schibbye 2006, s.265) genom samtal och beröring. Tillerkännande är ett begrepp som Lövlie Schibbye (2006, ss.247-266) lyfter i sin rapport och vi menar att Nora (F) och Anna (F) i situationerna kring de ledsna barnen är detta. Deras berättelser, och flera andra utav pedagogerna i vår undersökning, visar på en förmåga att ta barnets perspektiv vilket är centralt i begreppet tillerkännande. De olika ingredienserna för att kunna vara tillerkännande anser vi vara synliga i Nora (F) och Annas (F) exempel samt i flertalet av de exempel som pedagogerna i vår undersökning lyfter som lyckade bekräftelsesituationer. Undantaget anser vi vara då pedagogerna uttrycker beröm för barnets prestationer eftersom detta inte ser till de grundläggande behov ett barn har (se vidare under rubriken Beröm tillfredställer inte det grundläggande behovet).

Ingredienserna, lyssnande, förståelse, acceptans, tolerans och bekräftelse (Lövlie Schibbye 2006, s.252), fungerar som en helhet då till exempel pedagogen Evy (F) bemöter den fyraårige pojken i tamburen en morgon eller då Maj (F) finns tillgänglig för och är nära pojken på tre år som inte vill skiljas från sin pappa vid en lämning på förskolan.

Empati är inte något som bör förväxlas med snällhet, menar Öhman (2003, s.30). Hon poängterar att pedagogen ibland behöver sätta gränser och se till barnets bästa när inte barnet inser detta på egen hand. Vad som är väsentligt är att göra detta på ett empatiskt sätt. Pedagoggen Ingvor (F) i vår undersökning beskriver en måltidssituation då en fyraårig flicka inte vill ha något att dricka till maten. Ingvor (F) upplever detta som en mindre lyckad bekräftelsesituation då flickan trots sin motvilja blir tvungen att ta något i sitt glas. Vi anser dock, utifrån Öhmans (2003, s.30) resonemang, att hon bemöter och bekräftar flickan på ett lyckat, empatiskt sätt. Ingvor (F) visar förståelse för flickans önskan genom att lyssna på henne och förklarar även anledningen till varför flickan blir tvungen att dricka. Trots att Ingvor (F) sätter denna gräns menar vi att hon visar förståelse, vilket gör att hon tillerkänner barnet dess känslor.

7.1.2 Att vägleda och se det kompetenta barnet

Att se barnet som kompetent innebär att se till barnets inneboende kunskaper och färdigheter. Det innebär att som pedagog visa stor respekt för barnet och den kunskap hon/han äger samt tro på dess förmåga att utvecklas (Johansson 2003, s.97). I läroplanerna beskrivs att den pedagogiska verksamheten ska lyfta och se barnets utveckling och lärande samt alla de framsteg som görs (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.3,4; 2006b, s.3; 2010a, s.5; 2010b, s.4). Vidare står det att förskolan ska arbeta mot att varje enskilt barn ska bli självständigt och känna tillit till den egna förmågan (Utbildningsdepartementet 2006a, s.9; 2010a, s.9)

En tro på att barnet har potential och förmåga att klara av saker på egen hand anses vara viktigt för många pedagoger i vår undersökning. Ärna (FK) och Åsa (S) är två av dem och poängterar i sina berättelser att det är betydelsefullt att se och förstärka det positiva hos barnet samt förvänta sig att barnet kan. Ärna (FK) berättar om en situation då hon tränar läsning med en flicka som tidigare haft svårigheter med att läsa. Ärna (FK) tror på flickan och ger henne positiv respons. Flickan uttrycker att "När du tror att jag kan, då tror jag det också, och nu kan jag läsa!!".

Flera av pedagogernas berättelser i vår undersökning utgörs av exempel där pedagogen ser utvecklingspotentialen hos barnet. De finns tillgängliga för barnen och förser dem med redskap för att ge dem möjligheten att lyckas på egen hand. Ett exempel som stämmer väl överens med detta är Berit (F) som låter en flicka pröva att ta på sig strumporna på egen hand istället för att själv ta på dem åt henne. I och med detta ger hon flickan möjligheten att själv pröva och utveckla tilltro till den egna förmågan. Istället för att själv sätta på flickan strumporna, vilket hade varit både ett smidigare och snabbare alternativ, låter hon henne försöka själv genom att vägleda och finnas tillgänglig.

Åberg och Lenz Taguchi (2005, s.80) poängterar att det är viktigt att låta barnen utföra saker själva för att undvika att de ska få bilden av att det bara är vuxna som kan och vet, vilket de lätt får om vuxna ständigt gör saker åt barnen. Nora (F) och Qarin (F) är två pedagoger som upplever att de ibland griper in för snabbt, genom att tala om, visa eller göra arbetet åt barnen i vissa situationer, utan att först ge dem chans att visa att de kan själva. I både Noras (F) och Qarins (F) berättelser kan vi se att de själva är medvetna om att de bekräftar barnen på ett mindre lyckat sätt när de förhastat kommenterar och utför arbetet åt dem. Qarin (F) upplever att hennes bild av det kompetenta barnet upphör i dessa situationer. "Jag bekräftar inte att jag tror de kan (vilket jag tror) när jag gör det åt dem".

Resultatet i vår undersökning visar att rutin- och omsorgssituationerna i förskolan upplevs på olika sätt, vilket också Johansson (2003, ss.146,147) lyfter i sin studie. Själv anser hon att det är tillfällen med goda förutsättningar att stödja barnets kompetensutveckling, medan hon förklarar att många andra ser dessa situationer som rena rutinsituationer där främsta syftet är att bli färdig för att kunna gå vidare till nästa aktivitet. I vår undersökning ser vi att båda perspektiven finns representerade. En del pedagoger ser rutin- och omsorgssituationerna som möjligheter att komma nära barnet genom att endast behöva fokusera på ett eller ett fåtal barn åt gången, medan andra upplever situationerna som stressande.

I överensstämmelse med Johansson (2003, s.154) ser vi att organisationen i verksamheterna påverkar rutin- och omsorgssituationernas kvalitet. Ett antal pedagoger upplever och berättar i sin selfreport att deras organisation kring omsorgssituationer är fungerande tack vare de ansvarsområden de upprättat. Dessa möjliggör att de kan fokusera på barnen och på så sätt

bekräfta dem lyckat. När alla i arbetslaget är på plats i sina ansvarsområden ökar möjligheten att alla aktiviteter som dagen innehåller får högre kvalitet.

Utifrån vårt resultat ser vi att många pedagoger stöttar och vägleder barnen till utveckling. Detta sker oftast i samspel med någon mer erfaren och kompetent person (Säljö 2000, s. 37). Pedagogerna närvarar i barnets livsvärld och finns tillgängliga för att det ska våga och kunna ta nya steg i sin utveckling (Säljö 2000, s.120). I enighet med Johansson och Pramling Samuelsson (2003, ss.12,13) ser pedagogerna i vår undersökning samspelet som en avgörande faktor för barns utveckling av både kunskaper och färdigheter. Detta tyder på att barnets kompetenser är relationella, vilket Johansson och Pramling Samuelsson (2003, ss.12,13) lyfter i sin studie. Betydelsen av detta uttryck innebär att kompetenserna är beroende av möten och samspel med andra.

I likhet med Johansson (2003, s.98) anser vi att pedagogen måste ha förväntningar på att barnet kan förstå och göra saker på egen hand för att upptäcka och utveckla den potential som finns hos varje barn, vilket kan göras i ett nära samspel med barnet.

7.1.3 Relationer och samspel

I det vardagliga samspelet mellan barn och vuxna finns stora möjligheter att se och bekräfta barnen samt stärka deras självkänsla. Dialog och samtal menar Vygotskij (1999, ss.10,11) vara avgörande för hur ett barn utvecklar tänkande och språklig förmåga. Pedagogen växlar mellan att kommunicera och lyssna till barnet, vilket leder till att barnet får sitt behov av att bli sedd, bekräftad, behövd och lyssnad på med mera tillfredställt (Öhman 2003, s.66). En förutsättning för detta är enligt många pedagoger i vår undersökning att vara nära och finnas tillgänglig för barnet. Johanna (F) skriver i sin berättelse att leken, när hon har möjlighet att vara nära barnet, är den bästa stunden på dagen för att bekräfta. Berit (F) lyfter omsorgssituationerna som goda tillfällen att bekräfta barnen men betonar att de allra bästa förutsättningarna, liksom Johanna (F), finns i leken då hon har möjlighet att vara nära, samtala och intressera sig för det som är viktigt för barnet.

Att i arbetet vara barnfokuserad och inta ett barnperspektiv är något som är gemensamt för ett flertal pedagoger i vår undersökning. De menar att möjligheterna kring att koncentrera sig på barnet och dess behov och intressen ökar om detta perspektiv tas. Emilson (2003, s.46) förklarar att ett barnperspektiv utgörs av att sätta barnen i centrum och försöka se världen utifrån deras perspektiv för att kunna förstå dem. Utifrån vårt resultat ser vi att många pedagoger både har viljan och engagemanget att närvara i barnets livsvärld.

I samspel och interaktion med andra människor tillägnar sig barnet nya kunskaper och färdigheter (Säljö 2000, s.119; Vygotskij, 1999). Detta sker genom att en mer kompetent person finns tillgänglig och stöttar barnet genom scaffolding. I vårt resultat ser vi att många pedagoger vägleder barnen i det de gör, men också i den person barnet är och de känslor barnet har. I de tröstande situationerna i vår undersökning anser vi att pedagogerna uppmärksammar barnens behov och vägleder dem i deras känslor.

Att som pedagog finnas tillgänglig för barnet spelar en stor roll i barnets utveckling av sig själv. Lövlie Schibbye (2006, s.34) betonar vikten att finnas tillgänglig för barnet för dennes utveckling av självet. Maj (F) tar upp ett exempel om en pojke som vid lämnandet på morgonen är ledsen över att behöva säga hejdå till sin förälder. Hon bekräftar barnets känslor och finns där för honom som har behov av att bli sedd och förstådd. I Lpfö98 (Utbildningsdepartementet 2006a, s.9; 2010a, s.9) beskrivs att ett mål för förskolan är att

barnen ska få utveckla sin identitet och känna en trygghet i den. Detta skapar exempelvis Maj (F) genom att finnas tillgänglig för barnet.

Kommunikation är något som pågår oavbrutet (Nilsson & Waldemarson 1995, s.17; Öhman 2003, s.182) i samspel och interaktion människor emellan. Budskap kan ges på flera olika sätt och ibland samtidigt och motsägelsefullt. Detta är Ärnas (FK) berättelse ett exempel på då hon möter en pojke ute på en rast som står och kastar sten och pinnar mot andra barn. Det slutar med att Ärna (FK) får pinnen rakt i ansiktet eftersom innehållet i hennes budskap uppmanar pojken att kasta pinnen mot Ärna (FK). Hennes budskap på relationsnivån förmedlar istället en moralisk självklarhet att inte kasta en pinne på någon annan.

I vår undersökning berättar Zara (S) att hon ofta, liksom många andra pedagoger i arbetslaget, i konfliktsituationer säger till och riktar fokus på de barn som syns och hörs mest. Det kan då många gånger vara fel person som får tillsägelsen. Ett barn som hela tiden får påpekad för sig att det har handlat felaktigt tror till slut att det inte besitter förmågan att göra rätt (Balke & Bae 1984, s.53; Öhman 2003, s.75). Zara (S) berättar vidare i sin selfreport att behovet av ordning och reda samt strävan om att barnen ska vara sams bidrar till förhastade tillsägelser.

Öhman (2003, s.76) beskriver att det är vanligt förekommande att pedagoger inte ger barnet positiv bekräftelse när samspelet fungerar, det är något som tas för givet. Lovisa (F) berättar om ett barn som ständigt får tillsägelse för sitt handlande i olika situationer. Nilsson och Waldemarson (1995, s.23) skriver att om en människa inte upplever sig få någon positiv bekräftelse kan beteendet ändras till att söka den negativa formen, vilket kan vara fallet i situationen med barnet i Lovisas (F) berättelse. Kanske har pojken fått denna bild av sig själv på grund av omgivningens tillrättavisanden. Öhman (2003, ss.74,78) upp hur viktigt det är att fokusera på det positiva hos barnet istället för det negativa, vilket i sin tur hjälper barnet att finna sig själv och sin identitet. Åsa (S) är en pedagog i vår undersökning som betonar, och även visar i sin berättelse, att fokus på det positiva i situationer skapar förutsättningar för trygga relationer och lärande.

7.1.4 Beröm tillfredställer inte det grundläggande behovet

Värdering av barnets prestationer är något som Öhman (2006, s.30) och Bae (Johansson 2003, s.130) anser leda till att barnets egen upplevelse blir åsidosatt. Barnet har inget behov av att bli bedömd och få berömmelse för dess ord, känslor eller göranden. Den uppmärksamhet barnet eftersträvar handlar istället om att bli erkänd och bekräftad för sin egen skull (Rosenberg 2007, s.72; Öhman 2006, s.30). I vår undersökning blir det tydligt att många pedagoger uppmuntrar barnen i deras verksamheter genom att berömma med ord som duktig, bra, fin med mera.

Utifrån de selfreports vi analyserat instämmer vi i Baes (Johansson 2003, s.130) resonemang då hon poängterar att pedagoger i all välmening berömmar barnen för att uppmuntra och stärka dem. Hon uttrycker dock att detta värderande kan leda till att barnet blir mer beroende av vuxna, istället för att utveckla en självständighet och skapa en tillit till sig själv och sin förmåga. Detta leder i sin tur till att dess behov av bekräftelse ökar än mer. Förskolan och skolans styrdokument (Utbildningsdepartementet 2006a, s.9; 2010a, s.9) lyfter att barnet ska utveckla en trygg identitet och känna tillit till sig själv. Vidare finns mål formulerade om att pedagoger i skolan ska uppmuntra barnet till att arbeta självständigt (Utbildningsdepartementet 2010b, s.11). För att möjliggöra och gynna en utveckling av självständighet hos elever menar vi att barnet, både i förskola och skola, bör bemötas genom att inte bekräftas med värderande ord.

Begreppet tillerkännande, som är signifikant för det dialektiska perspektivet, handlar om att frambringa något i en annan människa (Lövlie Schibbye 2006, ss.247-249). Detta innebär för den tillerkännande pedagogen att hon/han erkänner och stärker barnet. Bae (2004, s.10) lyfter att ett erkännande av barnet inte handlar om att berömma yttre prestationer utan istället fokusera på att försöka förstå den inre upplevelsevärlden i honom/henne. Några pedagoger i vår undersökning, menar vi, uttrycker en medvetenhet kring att värderande ord inte tillfredställer barnets grundläggande behov, framför allt när det kommer till skapande aktiviteter. Genom frågor och samtal med barnet lägger Pernilla (F), Ingvor (F) och Olga (F) undan sina värderingar för att istället fokusera den process, alltså *hur* barnet gått tillväga i sitt skapande, vilket Åberg och Lenz Taguchi (2005) poängterar som väsentligt. I dessa samtal då pedagogerna efterfrågar barnets reflektion över det skapade finns goda möjligheter att stärka självkänslan hos honom/henne (Öhman 2003, s.63).

7.1.5 Omständigheter påverkar bemötande

I förskolan, förskoleklass och skola är det viktigt att man som pedagog reflekterar över det sätt på vilket man bemöter barnen. I vår undersökning ser vi att många pedagoger vid flera tillfällen upplever att det är svårt att bekräfta barnen på ett lyckat sätt då de känner att tiden inte räcker till. Ett exempel på detta är när Evy (F) inte hinner hjälpa en flicka med att ta ner en låda utan istället säger åt henne att leta efter något annat att leka med. I Lpfö98 (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.5,6; 2010a, s.6) står det att förskolan ska stimulera barnet till att ta initiativ och handlande. Detta kan bidra till att barnet utvecklar en social och kommunikativ kompetens, vilket inte blev fallet då flickan inte fick gehör för sitt initiativtagande.

Ovanstående exempel visar tydligt att tidsbrist är en vanlig faktor som bidrar till att barnets behov ofta förbises och att dess chanser till att utvecklas försummas. I vårt resultat har vi även funnit att några av de pedagoger som känt av tidsbristen också i flera situationer upplever att de lätt blir irriterade. Detta ges mest uttryck för vid på- och avklädningssituationer samt toalettsituationer. En orsak som ofta leder till stress och irritation är på grund av de tider som måste passas i verksamheten.

Ett annat exempel i vår undersökning då bemötandet blir mindre lyckat är då en aktivitet på grund av omständigheter måste avbrytas. Olga (F) berättar om när hon var tvungen att be en pojke, som precis börjat med ett färgblandningsarbete, att avsluta aktiviteten på grund av att rummet skulle användas till ett planerat moment. Detta fick till följd att pojken inte ville vistas i målrummet under tid. Detta styrks inte utav läroplanen då det står att verksamheten i förskolan ska genomsyras av omsorg för barnets välbefinnande, framsteg i utvecklingen och lärande (Utbildningsdepartementet 2006a, ss.3,4; 2006b, s.3; 2010a, s.5; 2010b, s.4).

Ett flertal av alla de pedagoger som svarat på vår selfreport berättar, att när de inte känner att de finns tillgängliga för barnen i den grad som är önskvärt från deras sida, är det ofta under stressade situationer. Gudrun (F) tar upp att hon och hennes kollega ofta reflekterar över att de många gånger säger till barnen att vänta. Detta beror då ofta på stress i verksamheten då bland annat tider ska passas. Johansson (2003, s.155) skriver att det är flera pedagoger som anser att vanliga rutinsituationers enda syfte är att bli klara för att sedan kunna påbörja nästa aktivitet. Kajsa (F) likväl Gudrun (F) berättar om att det är lätt att lova barnen saker och ting, men att löftet sedan lätt glöms bort och inte uppfylls på grund av en upplevelse av tidsbrist. Doris (F) beskriver en situation när flera barn vill ha hennes uppmärksamhet. Hon känner sig då tvungen att bortse från det ena barnets behov av bekräftelse och ta sig an ett annat för att få verksamheten att fungera.

Många pedagoger i undersökningen upplever också att de inte finns tillgängliga i lika stor utsträckning när det är stora barngrupper. Pedagogerna Ylva (S), Viktoria (S) och Ulla-Britt (S) skriver alla att halvklass eller mindre grupper är att föredra. De anser det då vara lättare att se till det enskilda barnet. Pianta, Hamre och Stuhlman (2003, s.207) skriver om i sin forskningsrapport att pedagogernas viktigaste uppdrag är att skapa ett fungerande klassrumsklimat för alla barn där de kan lära och utvecklas. Pedagogerna i förskolan anser även de att möjligheterna att bekräfta barnen lyckat är större i mindre grupper. Sofia (F) och Kajsa (F) berättar utifrån sina upplevelser att det finns goda möjligheter att bekräfta barnen lyckat när de är några få och lyfter tidig morgon och sen eftermiddag som exempel för detta.

7.2 Didaktiska slutsatser

Vårt syfte har varit att undersöka och analysera hur ett antal pedagoger i förskola, förskoleklass och skolår 1-3 upplever att de bemöter, och på så sätt bekräftar, barn i olika situationer. Genom pedagogernas upplevelser har vi fått ökad förståelse och medvetenhet kring vikten av goda relationer i verksamheterna. Det är avgörande, menar vi, att barnen bemöts i lyckade bekräftande samspel för att lära och utvecklas. Det bör vara grundläggande att fokusera på detta i verksamheten, vilket pedagogen kan göra genom att vara nära barnen och ta sig tid för dem.

För att möjliggöra närvaro i barnens livsvärld är det viktigt att skapa förutsättningar för detta i förskola, förskoleklass och skola. Utifrån vårt resultat ser vi att en fungerande organisation är en sådan förutsättning. Vi anser det betydelsefullt att planera verksamheten utifrån ett barnperspektiv. Detta innebär för oss att exempelvis ta vara på det samspel som ges tillfälle till i rutin- och omsorgssituationer eller under lektioner då elever arbetar i mindre grupper. Detta är stunder då det enskilda barnet har möjlighet att vara i fokus.

Den barnsyn pedagogen har spelar en avgörande roll för det bemötande och den omsorg barnen möts av. Reflektion, diskussion och ett synliggörande av den barnsyn man representerar anser vi vara betydelsefullt. Detta för att handla på ett lyckat sätt i situationer då barnet behöver bekräftelse för att växa. Förväntningar och en tro på barnens förmågor anser vi vara centralt för en god barnsyn som är aktuell idag.

Vårt resultat menar vi berikar oss i vår yrkesroll som pedagoger då undersökningen har gett oss möjligheten att utveckla våra förmågor kring empati, bemötande och bekräftelse. Vi strävar efter att i varje samspel med barn vara vägledande utan att ingripa för snabbt, att se till de behov som barnen har samt att uppmärksamma och stärka det positiva hos barnen. Det är även väsentligt att inte värdera barnen för deras prestationer. Resultatet i vår undersökning visar att det är vanligt förekommande att berömma barnen i all välmening. Detta anser vi vara ett oerhört rotat beteende som också vi behöver arbeta med eftersom barnens grundläggande behov är att bli sedd som person och inte för deras prestation.

Den undersökning vi har bedrivit har utvecklat vår kunskap och medvetenhet kring bemötande och bekräftelse. Vår förhoppning är att fler ska uppmärksamma och se relationer som grundläggande och betydelsefulla för barnens hela utvecklingsprocess.

7.3 Metoddiskussion

För att ta del av pedagogers erfarenheter och upplevelser kring hur de bekräftar barnen i förskola, förskoleklass och skolår 1-3 ansåg vi att selfreport som metod var passande att använda i vår undersökning. En alternativ metod som vi inledningsvis hade i åtanke var

intervju. Denna metod valde vi att lägga åt sidan delvis på grund av att vi såg möjligheten att pröva något nytt då ingen av oss i gruppen tidigare hade erfarenhet av selfreport.

I efterhand är gruppen enig om att användandet av selfreport som metod för datainsamling har gynnat vår undersökning med tanke på att vi har analyserat 27 pedagogers svar. Ett val av intervju anser vi skulle begränsat oss då det inte skulle vara möjligt inom vår tidsram att genomföra 27 intervjuer. I och med de svar som skickades till oss anser vi att vi haft en god grund att stå på och en möjlighet att föra resonemang kring syftet. Szklarski (2000, s.11) lyfter fördelar med att använda selfreport som metod i undersökningar. En av dem är att metoden inte är tidskrävande, vilket vi anser den vara. Vi upplever att mycket tid har lagts vid att analysera, sätta sig in och se teman i svaren.

Efter kritisk reflektion angående utdelandet av selfreporten i de olika verksamheterna anser vi att mer energi kunde lagts på detta. Materialet delades ut av oss personligen till de olika verksamheterna, med undantag för en skola som selfreporten mailades till. Vad som blivit tydligt för oss i efterhand är att chansen att kunna samla in fler svar skulle ökat om vi kontaktat verksamheterna i förväg och avtalat en tid som var passande att komma och dela ut materialet. En förskoleavdelning var just på väg att fotograferas när vi kom för att informera om vår undersökning samt dela ut brev och selfreport, vilket inte var till vår fördel då vi inte hann intressera dem för vårt arbete.

När svarstiden den 3 november passerat var vi oroad över antalet selfreports vi fått in, speciellt från pedagoger i förskoleklass och skola. Antalet utdelade selfreports var färre i förskoleklass och skola än i förskolan eftersom dessa pedagoger i kommunen enbart är 13 stycken jämfört med förskolans 48. Detta innebar för oss att vi var beroende av ett procentuellt högre deltagande från pedagoger i förskoleklass och skola. Under den vecka vi gav informanterna tillfälle att svara på vår selfreport hade pedagogerna i förskoleklass och skola höstlov, vilket var högst oturligt och ett förklarligt skäl för dem att avstå medverkan i vår undersökning. Vi valde därför att kontakta skolorna på nytt för att berätta om vårt bekymmer och förlängde svarstiden till den 12 november. Detta resulterade i att vi totalt, från förskoleklass och skola, fick in åtta svar. Något vi lärt oss är att ge informanterna god tid att besvara en selfreport. Samtidigt menar vi att för lång svarstid bidrar till att saker och ting skjuts upp och till slut faller i glömska. En annan faktor som kan ha påverkat det stora bortfallet i undersökningen kan relateras till ämnet vi valt att forska i. Att skriva ner reflektioner och tankar kring hur jag som pedagog bemöter och bekräftar barnen i min verksamhet kan ses som både ett känsligt och svårt ämne.

Samarbetet i gruppen har fungerat med hjälp av den struktur vi skapat. I inledningen av arbetet med undersökningen var vi måna om att alla tre var delaktiga i samma sysslor. Detta ansåg vi vara väsentligt för att hela gruppen skulle vara insatt i det ämne vi valt att forska i. Under utformandet av rapporten fick var och en övergripande ansvar för vissa delar i den. Läsning av litteratur och skrivande delades alltså upp för att därefter lägga god tid på att tillsammans sitta och bearbeta och föra diskussion kring den skrivna texten.

7.4 Förslag till vidare forskning

Vårt förslag till vidare forskning är att utgå från barnens perspektiv i relationer. Intressant skulle vara att undersöka hur barn upplever att de blir bemötta i verksamheten de ingår i. Skulle resultatet i denna undersökning kunna ställas i jämförelse till vår nu genomförda

undersökning? Överensstämmer det vuxenperspektiv, som varit centralt för vår forskning, med det barnperspektivet som i en sådan undersökning skulle blivit synliggjort.

En annan utgångspunkt för fortsatt forskning skulle kunna vara att observera hur pedagoger bemöter och på så sätt bekräftar barnen istället för att be om deras egna berättelser kring detta.

8. Tack

Vi vill ge ett stort tack till vår handledare Birgitta Davidsson som på ett engagerat och professionellt sätt uppmuntrat, stöttat och väglett oss genom vår undersökning. Vi vill också rikta ett hjärtligt tack till alla de pedagoger i förskola, förskoleklass och skola som genom sin medverkan i vår selfreport gjort denna undersökning möjlig. Avslutningsvis vill vi framföra ett varmt tack till alla de människor som gett respons och synpunkter på vårt arbete under resans gång.

9. Referenslista

- Bachelor, Alexandra & Joshi, Purushottam (1993) *Den fenomenologiska forskningsmetoden i psykologi – en praktisk handledning*. Lund: Lunds Universitetets Reprocentral.
- Backman, Jarl (2008) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, Berit (2004) *Dialoger mellom førskolärer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Diss. Universitetet i Oslo. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Balke, Eva & Bae, Berit red. (1984) *Målinriktat arbete i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bjervås, Lotta (2003) Det kompetenta barnet i Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid red. *Förskolan – barnets första skola*. Lund: Studentlitteratur, ss. 55-79.
- Bjurwill, Christer (1995) *Fenomenologi*. Lunds universitet.
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007) Kvantitativ data och forskningsansats i Dimenäs, Jörgen red. *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss. 192-197.
- Davidsson, Birgitta (2007) Self report – att använda skrivna texter som redskap i Dimenäs, Jörgen red. *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss.70-81.
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, Anette (2003) Sätta barnet i centrum. En fråga om perspektiv i Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid red. *Förskolan – barnets första skola*. Lund: Studentlitteratur, ss.31-54.
- Halldén, Gunilla (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 8, nr. 1-2, ss.12-23.
- Idhe, Don (2000) *Experimentell fenomenologi*. Göteborg: Daidalos AB.
- Johansson, Eva (2003) *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid red. (2003) *Förskolan – barnets första skola?* Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja (2007) Uppsatsen - examensarbetet i Dimenäs, Jörgen red. *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber. ss.226-246.
- Lövlie Schibbye, Anne-Lise (2006) *Relationer i ett dialektiskt perspektiv*. Stockholm: Runa förlag.
- Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (1995) *Kommunikation mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.

- Normell, Margareta (2004) *Pedagogens inre rum: om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1991) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pianta, Robert C., Hamre, Bridget & Stuhlman, Megan (2003) Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 pp.199-234. Hoboken, NJ: Wiley
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997) *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, Birgitta (2003) Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 8, nr. 1-2, ss.101-113.
- Rosenberg, Marshall B. (2007) *Lära för livet. Friare liv*.
- Strömberg, Marianne (1999) *Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr 3:1999, Högskolan i Borås.
- Szklarski, Andrzej (2000) *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 7, 2000.
- Szklarski, Andrzej (2002) *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 15, 2002.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Thurén, Thorsten (2004) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet (2006a) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2006b) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2010a) *Läroplan för förskolan, Lpfö98 Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet (2010b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes AB.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2010-10-27, kl.09.25)

Vygotskij, Lev S. (1999) *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos AB.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005) *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber

Öhman, Margareta (2003) *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

Öhman, Margareta (2006) *Den viktiga vardagen – vardagsberättelser och värdegrund*. Stockholm: Runa förlag.

10. Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Vi är tre lärarstudenter som nu i höst läser vår sjunde och sista termin på lärarprogrammet vid Högskolan i Borås. Under denna sista termin skriver vi vårt examensarbete. Vårt arbete kommer handla om hur pedagoger, både i förskolan, förskoleklass och skolan, bemöter och bekräftar barn i verksamheterna. Vi är intresserade av just dina upplevelser och erfarenheter kring detta.

Resultatet för vårt arbete bygger på något som kallas för selfreports. Det är en forskningsmetod som efterfrågar upplevelser och erfarenheter kring ett visst fenomen. Rent praktiskt innebär det att du som deltar kommer få några frågor som du sedan i lugn och ro besvarar skriftligt. Eftersom vi inte finns med när du svarar på frågorna är det viktigt att du skriver så utförligt och beskrivande som möjligt.

Ditt svar kommer att behandlas enligt de etiska principer som finns inom forskning. Detta innebär att din selfreport hanteras konfidentiellt och att du är anonym i vår studie. Du ska också vara medveten om att du när som helst har rätt att avbryta din medverkan i vår undersökning. Vi hoppas ändå att du vill vara med och bidra med dina erfarenheter i vår studie för att utveckla vår lärarkompetens när det gäller bemötande och bekräftelse.

För att vi ska ha möjlighet att bearbeta och analysera ditt svar önskar vi att du skickar din selfreport senast den **29 oktober 2010** till Madelene Sernestrand. Du har själv valmöjligheten att skriva för hand eller på datorn beroende på vad som passar dig bäst.

Tack för din medverkan!

Vid frågor kontakta gärna oss!

Madelene Sernestrand
XXXXXXXXgatan XX
XXXXXX VXXXXXXXXXX
m.XXXXXXXXXXXXXXX
07XX XX XX XX

Frida Svantesson
07XX XX XX XX
03XX-XX XX XX

Hanna Borgesten
07XX XX XX XX
03XX-XX XX XX

Selfreport

Sätt ett kryss för den verksamhet du arbetar i.

1-3 år ___ 3-5 år ___ 1-5 år ___ förskoleklass ___ år 1 ___

Pedagogers bemötande gentemot barnen spelar en viktig roll för barnens lärande och identitetsskapande. Alla människor föds med lika stort behov av att få bekräftelse för den man är, det man gör och det man känner.

- Berätta om och beskriv en situation när du upplevt att du bekräftat ett barn så att han/hon fått en lyckad upplevelse.
- Berätta om och beskriv en situation när du upplevt att du bekräftat barnet på så sätt att han/hon fått en mindre lyckad upplevelse.

Hej!

Vi är tre lärarstudenter som nu i höst läser vår sjunde och sista termin på lärarprogrammet vid Högskolan i Borås. Under denna sista termin skriver vi vårt examensarbete. Vårt arbete kommer handla om hur pedagoger, både i förskolan och skolan, bemöter och bekräftar barn i verksamheterna. Vi är intresserade av just dina upplevelser och erfarenheter kring detta.

Resultatet för vårt arbete bygger på något som kallas för selfreports. Det är en forskningsmetod som efterfrågar upplevelser och erfarenheter kring ett visst fenomen. Rent praktiskt innebär det att du som deltar kommer få några frågor som du sedan i lugn och ro besvarar skriftligt. Eftersom vi inte finns med när du svarar på frågorna är det viktigt att du skriver så utförligt och beskrivande som möjligt.

Ditt svar kommer att behandlas enligt de etiska principer som finns inom forskning. Detta innebär att din selfreport hanteras konfidentiellt och att du är anonym i vår studie. Du ska också vara medveten om att du när som helst har rätt att avbryta din medverkan i vår undersökning. Vi hoppas ändå att du vill vara med och bidra med dina erfarenheter i vår studie för att utveckla vår lärarkompetens när det gäller bemötande och bekräftelse. Vi hoppas även att du själv ser detta som ett värdefullt tillfälle att reflektera över din egen yrkesroll.

För att vi ska ha möjlighet att bearbeta och analysera ditt svar önskar vi att du mailar eller postar din selfreport senast den **3 november 2010** till Madelene Sernestrand. Du har själv valmöjligheten att skriva för hand eller på datorn beroende på vad som passar dig bäst. Ytterligare ett alternativ är att spela in dina svar och sedan maila ljudfilen till Madelene.

Tack för din medverkan!

Vid frågor kontakta gärna oss!

Madelene Sernestrand
 XXXXXXXXgatan XX
 XXXXX VXXXXXXXXXX
 m.XXXXXXXXXXXXXXX
 07XX XX XX XX

Frida Svantesson
 07XX XX XX XX
 03XX-XX XX XX

Hanna Borgesten
 07XX XX XX XX
 03XX-XX XX XX

Selfreport

Sätt ett kryss för den verksamhet du arbetar i.

1-3 år ___ 3-5 år ___ 1-5 år ___ förskoleklass ___ år 1 ___ år 2 ___ år 3 ___

Namn: _____

Pedagogers bemötande gentemot barnen spelar en viktig roll för barnens lärande och identitetsskapande. Alla människor föds med lika stort behov av att få bekräftelse för den man är, det man gör och det man känner. I denna selfreport vill vi att du berättar och reflekterar kring dina erfarenheter av situationer där du bemött barnen i din verksamhet genom att bekräfta eller inte bekräfta dem.

- Berätta om och beskriv en konkret situation när du upplevt att du bekräftat ett barn så att han/hon fått en lyckad upplevelse.
- Berätta om och beskriv en konkret situation när du upplevt att du bekräftat barnet på så sätt att han/hon fått en mindre lyckad upplevelse.
- Berätta om och beskriv i vilken situation under din arbetsdag du upplever att du har de bästa förutsättningarna att bekräfta barnen i din verksamhet.